REVISTA
Niñez hoy

número 2
Marzo | 2022

Un nuevo impulso

para interacciones pedagógicas de calidad

ISSN 2735-7260 versión en línea

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Desafíos y anhelos por una Educación Parvularia de calidad.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

número 2
Marzo | 2022

REVISTA
Niñez hoy

Vicepresidenta Ejecutiva
Adriana Gaete Somarriva

Directora (S) de Comunicaciones y Ciudadanía
Catalina González Garbarini

Directora de Calidad Educativa
Fabiola Mánquez González

Coordinación
Bernardita Álvarez Cárdenas

Comité editorial
Elizabeth Barriga Aravena
Rosario Ferrer Prieto
Lorena González Arancibia
Alejandra Peña Salamanca
Marcela Sáez Villalobos
María Angélica Valenzuela Alarcón

Diseño
Katherine Olguín Espinoza
David García Morales

Diseño e ilustración de portada
Katherine Olguín Espinoza

Revista digital web
Cristián Cerda Pérez

Fotografías
Archivo Departamento de Comunicaciones y Ciudadanía

© Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI
Morandé 226
Santiago de Chile
+56 2 265 45 000
revistaninezhoy@junji.cl / www.junji.cl

Revista ***Niñez Hoy*** es una publicación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sus artículos expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan el parecer de la institución.

Niñez Hoy sólo publica fotografías autorizadas por familias o adultos responsables, en el entendido que niños y niñas son sujetos de derechos y los adultos son sus garantes.

Índice

07 PRESENTACIÓN

08 EDITORIAL

10 ARTÍCULO 1
Alta calidad de las interacciones en salas de jardines infantiles JUNJI: una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país
Ernesto Treviño, Carla Muñoz, Alonso González y Alexis Contreras

30 ARTÍCULO 2
¿Cómo logramos que niñas y niños se beneficien de los cursos de formación profesional?
Susana Mendive

38 ARTÍCULO 3
Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años
Chamarrita Farkas, Katherine Strasser y María Pía Santelices

62
ARTÍCULO 4
Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad
Elizabeth Barriga, Lorena González, Viviana Ovando y Viviana Sánchez

80
COLUMNA
Padres, niños y pantallas: conversaciones pendientes
Pamela Urra y Susana Mendive

84
ENTREVISTA
El problema es la escuela
Nolfa Ibáñez Salgado

96
EXPERIENCIAS
- **La práctica pedagógica y sus interacciones a la luz de la mirada de CLASS y VESS**
  Natalia Zamora y Maximiliano Sánchez
- **CLASS: una nueva herramienta para fortalecer las interacciones positivas en el aula**
  María Soledad Flores Araya. Sala cuna *Pan de Azúcar,* Región de Tarapacá
- **El lenguaje como vehículo visibilizador de la infancia**
  Claudia Aedo y Fanny Muñoz. Jardín infantil *Campanita,* Región de O'Higgins
- **Interacciones pedagógicas con bebés: transformar lo cotidiano en extraordinario**
  Marta Orellana Rivera y Mariela Vitali Meza. Sala cuna *Añañucas,* Región de Atacama

130
RESEÑAS
- ***Educación, diversidad e inclusión: todas las voces para el mundo que soñamos***
- ***Infancia, juego y corporeidad***
- ***Colección niños y niñas del mundo***

PRESENTACIÓN

Qué desafiante resulta definir qué entendemos por calidad en educación. Discursos, ensayos y un sinfín de textos hablan hoy de una *calidad* indispensable en el aula, la misma que por tratarse de un concepto amplio, es difícil de acotar.

Si de todos modos lleváramos esta *calidad* del proceso educativo a una sola palabra que nos facilitara su comprensión, debiéramos hablar de *interacciones pedagógicas,* que tal como indican las Bases Curriculares del nivel inicial, son la principal herramienta pedagógica en donde se asienta el vínculo educativo que permite los aprendizajes de niños y niñas.

Las interacciones positivas, es decir, aquellas cargadas de oportunidades de aprendizaje, respeto, buen trato, consideración por el entorno, entre otros, son, por tanto, portadoras de esta anhelada calidad y en las cuales radica el nuevo impulso que requiere nuestra educación chilena, partiendo por su primer escalón en salas cuna y jardines infantiles. De ahí que el segundo número de ***Niñez hoy*** dé tribuna a voces que nos hablan de la importancia de una atención plena del educador que le permita captar requerimientos, emociones e intereses de sus educandos y, más aún, aprovechar cada situación como una oportunidad real de aprendizaje.

La calidad en educación es un indispensable que debemos remirar hoy.

Adriana Gaete Somarriva
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles

EDITORIAL

Un nuevo impulso

Las interacciones pedagógicas resguardan el carácter humanista de la Educación, porque la Educación no prepara para la vida, sino que es parte de la vida misma.

Por ello, y en pleno siglo XXI, el foco debe estar puesto en una pedagogía innovadora, cercana, sensible y respetuosa, que promueva el desarrollo integral, que equilibre una cognición profunda con el desarrollo personal, social y emocional de las niñas y los niños, en entornos de aprendizaje participativos. Como dijo el filósofo y educador brasileño Paulo Freire, nuestros sistemas educativos ya no pueden continuar con una relación de verticalidad, justificada en la idea equívoca de que el educador es el que sabe y el educando es el ignorante.

Hoy reconocemos en las palabras de Freire un camino a seguir: *"nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo–, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo"* (Freire, 1970). Y esta mediación tiene relación con el rol de los equipos educativos en el diseño e implementación de oportunidades de aprendizajes diversas, inclusivas, integrales y desafiantes.

Tal diseño debe construirse en la base de que la niña y el niño sean reales protagonistas de sus aprendizajes. Tal como lo expuso la Nobel de Litaratura Gabriela Mistral en su declaración de pensamiento pedagógico: *"jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo. La acción es lo que fortifica las facultades del niño y lo que acrecienta su espíritu... Que el maestro cree el interés por el estudio, que solicite la curiosidad, que provoque la investigación, que despierte la iniciativa, que inspire la confianza en sí mismo, que sugiera analogías, que mueva a sus alumnos a ensayar su fuerza y a probar su habilidad"* (Mistral,1925). Por lo tanto, como adultos garantes de derechos, la invitación a impulsar este desafío tiene relación con acompañar de manera oportuna y respetuosa, resguardando el carácter humanista de la pedagogía.

De esta forma, las interacciones pedagógicas de calidad se transforman en el centro del quehacer educativo y es precisamente este tema el que aborda nuestro segundo número de ***Niñez Hoy.*** En la primera edición de lanzamiento nos planteamos los desafíos y las oportunidades que trajo consigo la pandemia del COVID-19 y en esta siguiente publicación, hemos querido preguntarnos si acaso el retorno a la presencialidad, tras meses de confinamiento, pueden significar un nuevo impulso para la Educación Parvularia.

Entrevistamos a la Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2021 Nolfa Ibáñez Salgado, primera educadora diferencial en ser reconocida con dicha distinción, quien hizo un llamado para que en esta vuelta al jardín infantil y las escuelas, se *"tomen en cuenta los saberes de los niños y niñas".*

Sobre los desafíos que tenemos en la práctica pedagógica trata el estudio *Alta calidad de las interacciones en salas de jardines infantiles JUNJI: una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país,* de los académicos Ernesto Treviño, Carla Muñoz, Alonso González y Alexis Contreras.

La doctora en Psicología Susana Mendive titula su artículo *¿Cómo logramos que niñas y niños se beneficien de los cursos de formación profesional?.* Y en las siguientes

páginas, junto a la lengüista Pamela Urra, plantean las *conversaciones pendientes* al interior de los hogares respecto al uso de las pantallas y sus efectos en el desarrollo del lenguaje de la niñez.

En esa misma línea, las académicas Chamarrita Farkas, Katherine Strasser y María Pía Santelices escriben *Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años,* que plantea una propuesta para mejorar el hábito lector y el desarrollo emocional.

De autoría interna, también compartimos el artículo *Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad,* de las educadoras de párvulos Elizabeth Barriga, Lorena González, Viviana Ovando y Viviana Sánchez.

JUNJI ha hecho esfuerzos por transmitir a sus equipos educativos la importancia de las interacciones. Es así como en la sección *Experiencias,* abrimos con un artículo introductorio sobre *La práctica pedagógica y sus interacciones a la luz de la mirada de CLASS y VESS.* Y le siguen los testimonios de la Sala Cuna *Pan de Azúcar* en la región de Tarapacá y del Jardín Infantil *Campanita,* en la región de O'Higgins, que aplicaron, respectivamente, estas herramientas educativas entregadas en instancias de formación continua. Además, la Sala Cuna *Añañucas,* de la región de Atacama presenta su vivencia en lo que se refiere a la interacción con bebés.

Por último, recomendamos tres reseñas de libros de Ediciones de la JUNJI que abordan esta temática: *Educación, diversidad e inclusión: todas las voces para el mundo que soñamos; Infancia, juego y corporeidad; y Colección niños y niñas del mundo.*

Queridas lectoras, queridos lectores, esperamos que, así como el diente de león que nos representa, el intento por promover y divulgar conocimiento técnico-pedagógico y científico por medio de nuestra revista efectivamente sea como semillas al viento que logren sembrarse en cada aula para hacer crecer prácticas educativas de calidad y florecer como un real aporte a las decisiones en torno a educación inicial y el bienestar integral de la primera infancia.

Comité editorial

Artículo

01 Alta calidad de las interacciones en aulas de jardines infantiles JUNJI de administración directa: una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país

Alta calidad de las interacciones en aulas de jardines infantiles JUNJI de administración directa: una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país

Ernesto Treviño,[1] Carla Muñoz,[2] Alonso González[3] y Alexis Contreras[4]

Resumen

El presente estudio tiene dos objetivos: a) describir la calidad de las interacciones de aula en los niveles Medio Menor y Medio Mayor de los jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota; y b) proponer estrategias para la mejora continua de estas interacciones a nivel territorial. Los resultados de este estudio son alentadores porque denotan una alta calidad de las interacciones de aula en 27% de las aulas de nivel Medio Menor y 42% de las de Medio Mayor analizadas. En base a los principios de mejora continua se propone implementar modelos genuinos de colaboración que expandan estas capacidades, donde los actores locales sean los protagonistas y no las autoridades centrales ni los organismos de control burocrático. Esto requiere políticas y programas específicos que apunten a diseminar estas capacidades mediante modelos de colaboración para el aprendizaje a nivel institucional y territorial. Se trata de una oportunidad de mejora latente para potenciar las prácticas existentes y el desarrollo infantil integral, y así llegar a ser un modelo de calidad en Educación Parvularia inicial para el mundo sin necesidad de importar prácticas de otros lugares.

Palabras clave:
INTERACCIONES DE AULA, MEJORA CONTINUA, DESARROLLO PROFESIONAL, DESARROLLO INTEGRAL.

1 Profesor asociado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y director CENTRE UC, ernesto.trevino@uc.cl.
2 Investigadora CENTRE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, clmunoz1@uc.cl.
3 Investigador CENTRE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, aagonza8@uc.cl.
4 Investigador CENTRE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, alexis.contreras@uc.cl.

Introducción

El derecho a una educación de calidad se materializa en las interacciones cotidianas en las aulas entre educadoras, técnicas en Educación Parvularia, niñas y niños. Chile, como la mayoría de los países que aspira al desarrollo, ha hecho esfuerzos sostenidos por mejorar el acceso y la calidad de la Educación Parvularia (Bachelet, 2013; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016). Es justamente el acceso a la Educación Parvularia de calidad la que ha mostrado efectos sostenidos en el tiempo que mejoran las perspectivas educativas, de inserción laboral, participación social y familiar de las personas en el largo plazo (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev, & Yavitz, 2010). Estos hallazgos científicos relativamente recientes, coinciden con las perspectivas del diseño de la política de Educación Parvularia en Chile, la que ha priorizado la atención a niños y niñas provenientes de familias de bajos ingresos desde la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2018).

El presente artículo tiene como objetivo exponer los principales resultados del estudio asociado al proyecto de formación en “Mejora de interacciones en el aula para apoyar el desarrollo de lenguaje en Educación Parvularia” realizado para la JUNJI por parte del Centro para la Transformación Educativa de la Pontificia Universidad Católica – CENTRE UC, el cual recolectó datos de las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota. Se utilizó el protocolo de observación de interacciones de aula CLASS (Classroom Assessment Scoring System), validado a nivel internacional y nacional. Para ello, se presentan los resultados de la línea de base que se usó como insumo para co-construir una red de mejora de las interacciones entre los equipos pedagógicos y directivos de los jardines infantiles participantes.

Más allá de describir los resultados del estudio, el artículo plantea como argumento central que en los jardines infantiles de Chile, basados en los resultados de las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota, existen capacidades pedagógicas para promover un desarrollo integral de niños y niñas. Esto no implica que el desafío de calidad esté

superado, sino que existen importantes porcentajes de aulas en los jardines infantiles de la JUNJI donde se observan interacciones de alta calidad. Asimismo, el estudio se plantea la pregunta de cómo avanzar para aprovechar y expandir esas capacidades instaladas para que se constituyan en una sólida base para el desarrollo integral de los niños y niñas de todo el país. Ahora bien, la Educación Parvularia puede y debe mejorar su calidad, pero es necesario que se hagan esfuerzos también para mejorar la calidad de las interacciones en la Educación Básica y Media. También es indispensable fortalecer las políticas sociales y de vivienda para que más familias puedan criar a sus hijos e hijas en condiciones apropiadas para fomentar su desarrollo. Reconociendo la necesidad de este enfoque intersectorial y centrado en los niños y niñas como sujetos de derecho, enseguida se presentan los resultados del estudio sobre calidad de las interacciones en jardines infantiles de la JUNJI de Tarapacá.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos de los que se desprende esta investigación. Luego, se describen los objetivos del estudio y la metodología. En tercer lugar, se presentan los principales resultados. Por último, se incluye un apartado de conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes teóricos

En este apartado se presentan los antecedentes de la investigación que relevan la importancia de la mejora de las interacciones pedagógicas en la Educación Parvularia y cómo éstas se asocian a mayores niveles de desarrollo de los niños y niñas en este nivel educativo. Asimismo, y como base para el planteamiento de las conclusiones y recomendaciones, se revisan antecedentes teóricos respecto a la metodología de mejora continua y su utilidad en la construcción de capacidades a través de redes de colaboración al interior y entre jardines infantiles como vía para el fortalecimiento de la calidad de la Educación Parvularia.

Importancia de las interacciones pedagógicas en el desarrollo integral de niños y niñas

La literatura ha demostrado extensamente que el aprendizaje de los niños y niñas está fuertemente influenciado por las interacciones entre educadoras y estudiantes, por el tipo de experiencias educativas mediadas por la educadora y por las características del comportamiento del adulto, las cuales son predictivas de una gama de habilidades académicas tempranas, comportamiento social y autorregulación (Britto et al, 2017; Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Pianta, Hamre, Downer, Burchinal, Williford, LoCasale-Crouch, Howes, La Paro y Scott-Little, 2017; Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo, & Schady, 2016).

A partir del trabajo de autores como Piaget, Vygotsky, y de quienes han continuado con su legado y visión, se ha obtenido la confirmación del valor de la interacción social para el aprendizaje, ya se trate de una interacción entre personas en un mismo nivel de entendimiento o entre quienes se ajustan más a los roles de profesor y estudiante (Mercer y Littleton 2016). En esta co-construcción de significados, es el adulto quien guía las comprensiones de los alumnos y alumnas, teniendo en mente una intencionalidad más o menos consciente, según la cual, el adulto “andamia” la comprensión de los estudiantes. En este sentido, Rosemberg y Menti (2013), al referir

la importancia del estudio de las interacciones de los docentes para el desarrollo del vocabulario de los niños señalan:

> "…que es precisamente la adyacencia entre las intervenciones del adulto y la del niño, aquello que promueve el desarrollo del lenguaje infantil. (…) las intervenciones del adulto *se tejen* con las del niño, ofreciendo una interpretación posible a lo que el niño quiere decir, al mismo tiempo que le muestran las formas lingüísticas adultas que se emplean en la comunidad." (p. 255)

El aula es el contexto donde se desarrolla la mayor parte de las interacciones, cuyos aspectos emocionales, instrumentales y psicológicos, son esenciales para promover el aprendizaje. Las relaciones entre estudiantes y docentes, siendo éstos los principales organizadores de la experiencia, son quizás el ingrediente más importante para promover el desarrollo positivo de los estudiantes (Pianta, Hamre y Allen 2012). Desde la perspectiva del desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, el rol que pueden jugar los profesores cobra central relevancia, tanto estableciendo vínculos directos con sus estudiantes como favoreciendo vínculos positivos entre estudiantes y con su entorno (Berger, Alamos y Milicic 2016).

A pesar de esta evidencia internacional, las investigaciones en Chile dan cuenta de que el tipo de prácticas docentes en el país se caracteriza por una organización mecánica del aula, un buen ambiente de clase y debilidades asociadas al protagonismo y participación de los estudiantes, así como bajos niveles de apoyo pedagógico para el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y baja calidad de la retroalimentación, entre otras (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Concha, Treviño, Varela, Romo, Arratia, Garrido y Arias, 2010; Rosas, Cortés, Bravo, Medina y Cárdenas, 2005; Araya, 2007).

Treviño, Varas, Godoy & Martínez (2016) realizan una revisión de los estudios que indagan sobre la calidad de las prácticas e interacciones pedagógicas que ocurren en el aula. El principal hallazgo sobre la estructura de la enseñanza en las aulas en Chile, a partir del uso del instrumento CLASS, muestra que, en promedio, los docentes organizan bien sus clases, generando un buen ambiente, con una estructura clara de las clases con un "inicio", "desarrollo" y "cierre", y con un uso prioritario en la realización de actividades pedagógicas. En segundo lugar, los estudios señalan que las clases chilenas se caracterizan por centrarse en los docentes, siendo éstos quienes predominan en el habla, utilizando entre un 50% y 70% de la clase, lo cual refleja el bajo protagonismo y participación de los estudiantes. Por último, los estudios develan un bajo nivel de desafío cognitivo en las actividades realizadas en el aula, ya que se dedica poco tiempo a preguntas que impliquen algún juicio valorativo o interacciones argumentativas, sino que el diálogo se da a nivel conceptual y predominan las respuestas basadas en la repetición (Concha y Howard 2016).

En términos de interacciones de aula en Educación Parvularia es necesario que en ellas se contemplen aspectos de apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico (Pianta, Lo Paro y Hamre, 2008). Las interacciones en el aula se pueden advertir a través de estas dimensiones, y los estudios en Chile muestran que el apoyo emocional en la Educación Parvularia es en general alto, que las interacciones en términos de organización del aula alcanzan niveles intermedios a altos, y los de apoyo pedagógico son bajos, usando el instrumento CLASS, que se explica más adelante, como referencia (Treviño, Aguirre y Varela, 2018; Treviño, Varela, Romo, y Núñez, 2015; Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

Respecto a los hallazgos en los niveles de pre-kínder (que correspondería a nivel Medio Mayor en Chile dada la edad de los niños) y kínder a nivel internacional usando el instrumento CLASS, se ha encontrado que en Aulas de Medio Mayor estadounidenses los promedios de Apoyo Emocional y Organización de aula son de nivel medio alto y el Apoyo Pedagógico alcanza un promedio de nivel bajo (Hamre, Hatfield, Pianta y Jamil, 2014). En otro estudio en 11 estados de Estados Unidos, se encontraron resultados similares, lo que da cuenta que el dominio de Apoyo Pedagógico es en general el más desafiante en Educación Parvularia (Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010). En este estudio se determinó que el umbral que las aulas deben traspasar para conseguir mejores resultados de aprendizaje en los niños y niñas en este dominio es de 3,25 para las aulas de nivel Medio Mayor (Burchinal et al, 2010). Este umbral aún no se ha determinado con exactitud en el nivel Medio Menor, pero usamos esta cifra (3,25 en Apoyo Pedagógico) como referencia para calificar los resultados de este nivel dado que estudios recientes sugieren que éste es un umbral aplicable para este nivel (Schmerse, 2020; Thorpe et al., 2020; Whittaker et al., 2020).

En términos comparativos, en Chile se ha observado que las aulas han obtenido puntajes promedio similares en los mismos dominios, donde si bien Apoyo Emocional y Organización del Aula logran niveles medios, Apoyo Pedagógico se mantiene como el dominio más desafiante (Yoshikawa, Leyva, Snow, Treviño, Barata, Weiland, Gómez y Moreno, 2015; Treviño, Romo y Godoy, 2015).

En el caso de los resultados para el nivel Medio Menor (que corresponde al nivel Toddler del instrumento CLASS) se registran aún escasos estudios internacionales y nacionales. En el caso chileno, sólo se cuenta con la evidencia de un estudio, correspondiente a una tesis de investigación (Gebauer, 2018) que entrega luces sobre el nivel Medio Menor de la Educación Parvularia. Los estudios internacionales en Holanda y Estados Unidos en los niveles Medio Menor de la Educación Parvularia muestran que Apoyo Emocional y Conductual alcanzan resultados medios altos y Apoyo Activo para el Aprendizaje alcanza desempeños medios bajos (que corresponde a los dos dominios de esta versión). Finalmente, en Chile, la tesis de Gebauer (2018) presenta los datos obtenidos en 16 aulas de nivel Medio Menor de la Región Metropolitana, donde se observa que la muestra de este estudio alcanza un puntaje medio para Apoyo Emocional y Conductual y medio bajo en Apoyo Activo del Aprendizaje.

Todos estos hallazgos indican que conseguir niveles razonables de calidad en las interacciones pedagógicas es complejo, aunque en ocasiones pequeños cambios pueden ser significativos, específicamente, en los dominios y dimensiones del instrumento CLASS asociados al aprendizaje y al apoyo pedagógico, que son los que presentan menores resultados tanto a nivel nacional como internacional.

Mejora de las interacciones: de un aula, a un jardín, a una red de colaboración territorial

La mejora de las interacciones en el aula a escala es un desafío para cualquier sistema educativo, ya sea local, regional o nacional. En este sentido, además de identificar los aspectos que componen las interacciones de calidad, en este artículo se esbozan los principios de mejora continua que pueden sustanciar la creación de redes de colaboración para la mejora de las interacciones. Éstas pueden integrar desde

equipos de un jardín infantil hasta redes territoriales de los mismos. La mejora continua puede apalancar la construcción de capacidades en los territorios, con un método que aligera la pesada carga de la frustración y abre innumerables oportunidades para la innovación y el aprendizaje de los equipos de los jardines infantiles y, a la postre, para los niños y niñas a quienes atienden.

La literatura da cuenta de que el desafío de los docentes en torno a las prácticas es doble, pues requiere tanto mejora como diversificación para generar aprendizajes significativos (Ibáñez, 2011). La evidencia muestra que existe la necesidad de proporcionarles un acompañamiento continuo para lograr la mejora (Stein y Wang, 1988; Ávalos 2007). La metodología de mejora continua ofrece un entorno de confianza para la colaboración en el que se permite la emergencia de nuevas ideas respecto a la educación, que ofrece la oportunidad de aprender y desaprender prácticas en el aula y de deconstruir las creencias que son cuestionadas en el marco del cambio, creando respuestas prácticas y emocionales positivas que lleven a la innovación (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012).

En la actualidad, los expertos consideran que la adquisición de conocimientos y herramientas por parte de un docente debe ser un proceso continuo y sostenido durante toda su carrera. Según Christopher Day (citado por Ávalos, 2007, p. 78):

> "Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños/as, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente."

En los procesos de acompañamiento en busca de mejorar las interacciones pueden vislumbrarse, al menos, dos enfoques (Treviño, Romo y Godoy, 2015). El primero corresponde a un modelo tradicional, caracterizado por centrarse en el profesor y en la transmisión de información a éste, asumiendo que el proceso de aprendizaje es individual y conduce a un cambio inmediato en su práctica y en su capacidad de aplicar este nuevo aprendizaje en distintos contextos. Sin embargo, la investigación demuestra que este modelo de cascada no opera así en la práctica (Girvan, Conneely y Tangney, 2016, Guskey, 2002). Este modelo tradicional corresponde a programas prescriptivos que dictan al docente, desde el nivel "experto", qué y cómo debe enseñar (Treviño, Romo y Godoy, 2015). El segundo enfoque contempla a los docentes como participantes activos en su propio aprendizaje, alentados a través de la práctica reflexiva (Girvan, Conneely y Tangney, 2016). Los programas que adhieren a este enfoque asumen una lógica de corresponsabilidad, donde el programa es capaz de proveer oportunidades para la co-construcción de alternativas pedagógicas con el fin de resolver los desafíos que tanto los educadores como los niños enfrentan en las aulas (Treviño, Romo y Godoy, 2015). Es justamente este último enfoque el más promisorio en cuanto a desarrollar habilidades complejas para enfrentar los desafíos de la enseñanza y promover el desarrollo integral de las niñas y los niños.

La mejora continua es un enfoque que apunta hacia el aprendizaje continuo en un contexto determinado, con miras a mejorar sus procesos y resultados. Se trata de un término integrador de múltiples disciplinas, que en su esencia pretende combinar la

evidencia científica (publicaciones, experimentos aleatorios y otros) y/o experiencial (observación y experimentación en un contexto local), con el objetivo de mejorar resultados a través de una mejor implementación de soluciones que cierren las brechas existentes de desempeño a nivel individual y sistémico.

La mejora continua puede considerarse como un método para transformar la evidencia científica en cambios en la práctica que estén alineados al contexto. Vale decir, esto no se logra necesariamente en una primera fase, sino que se realiza continuamente a través de aproximaciones sucesivas.

La investigación sobre desarrollo profesional docente, por su parte, identifica la retroalimentación sobre el desempeño en aula como una estrategia exitosa para cambiar y mejorar las prácticas docentes (Snyder et al., 2012). La retroalimentación sobre el desempeño implica usar la información sobre las interacciones del docente en aula para ofrecer retroalimentación específica. Ahora bien, la literatura ha identificado prácticas relacionadas con resultados positivos para los niños y niñas y se han articulado conjuntos de prácticas genéricas, pero sigue existiendo una brecha significativa entre la investigación y la práctica, en particular en torno a la Educación Parvularia (Dunst y Trivette, 2009; Hebbeler, Spiker y Kahn, 2012), aunque ésta ha empezado acortarse recientemente (Leyva, et al, 2015).

Las formas tradicionales de formación continua, como talleres, seminarios y conferencias, pueden ser efectivas para aumentar la conciencia de los docentes sobre sus prácticas, pero existe un reconocimiento creciente de que éstas son insuficientes para cambiar las prácticas pedagógicas en base a evidencia empírica. El uso de la planificación, la observación, la acción (andamiaje, juego de roles, asistencia), la práctica reflexiva y la retroalimentación son elementos esenciales para la experiencia

de mejoramiento, a través del acompañamiento y el trabajo colaborativo (Conroy, Sutherland, Vo, Carr y Ogston, 2014; Hemmeter, Snyder, Kinder, & Artman, 2011; Rush & Shelden, 2011; Shannon, Snyder, & McLaughlin, 2015; Snyder et al., 2011). Por otro lado, los programas que apoyan el trabajo cotidiano de los equipos educativos mediante estrategias pedagógicas basadas en evidencia y acompañamiento *in situ* muestran resultados más promisorios (Dickinson, 2011).

En el caso de la formación implementada por la JUNJI, ésta se sustenta en el modelo de trabajo colaborativo llamado "Breakthrough series" (BTS) desarrollado por el Institute for Healthcare Improvement (IHI). Este modelo ayuda a propiciar el apoyo mutuo entre iguales, desde una estructura relacional, lo que ha demostrado ser un ingrediente fundamental para la transformación de los sistemas. Este modelo fue creado en 1991 por IHI como una de sus mayores vías para el aprendizaje colaborativo en busca de mejorar los cuidados en salud ayudando a generar el cambio. Este modelo ha reportado resultados positivos tanto en el área de salud como en el ámbito educacional (IHI, 2004). Específicamente, ha sido usado exitosamente en intervenciones enfocadas en mejorar el desarrollo integral y del lenguaje de los párvulos a través de la mejora de las prácticas y la colaboración implementadas en Chile (Treviño, Aguirre y Varela, 2018).

A continuación, se revisan los resultados de la línea de base de la evaluación del proyecto de formación mencionado. Es importante considerar que los datos de desempeño en interacciones de aula son aquellos que se observan antes de implementar la formación y que, como se ve más adelante, dan cuenta de que en Chile tenemos capacidades instaladas para promover una mejora generalizada en la calidad de las interacciones en Educación Parvularia. Al parecer, lo que nos hace falta es implementar modelos genuinos de colaboración para la mejora, donde los actores locales sean los protagonistas y no las autoridades centrales ni los organismos de control burocrático.

Metodología

Uno de los objetivos de este artículo es describir los resultados de la línea de base de la evaluación de interacciones de aula en jardines infantiles de la JUNJI de administración directa de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá, implementadas a través de observaciones de aula usando el instrumento CLASS.

Para desarrollar la evaluación, se utilizó un instrumento que mide la efectividad de interacciones pedagógicas, Classroom Assessment Scoring System (CLASS™) de Pianta, La Paro y Hamre (2008), desarrollado en la Fundación Teachstone. El instrumento tiene por objetivo medir las interacciones de aula que tienen un efecto positivo en el desarrollo de los niños y niñas. Para este estudio se utilizaron pautas asociadas a dos niveles, Toddler (Medio Menor) para los rangos de 15 meses a 3 años y PK-K (Medio Mayor).

Para utilizar este instrumento se realizaron 52 grabaciones de aula. Cada una de las grabaciones corresponde a la documentación de una jornada completa de clases, de 4 horas pedagógicas, abarcando las unidades educativas que formarán parte del grupo que recibió la capacitación, como aquellas que actuaron como grupo de diagnóstico.

A continuación, se muestran los dominios y dimensiones para ambas versiones del instrumento:

Dominios y dimensiones CLASS nivel Toddler (Medio Menor)

Dominio apoyo emocional y conductual	Dominio apoyo comprometido para el aprendizaje
• Clima positivo • Clima negativo • Consideración por la perspectiva de los niños • Guía de comportamiento • Sensibilidad de la educadora	• Facilitación del aprendizaje y desarrollo • Calidad de la retroalimentación • Modelaje lingüístico

(Pianta, Paro, & Hamre, 2008)

Dominios y dimensiones CLASS nivel Pre-K y K (Medio Mayor)

Dominio apoyo emocional	Dominio organización del aula	Dominio apoyo pedagógico
• Clima positivo • Clima negativo • Sensibilidad de la educadora • Consideración por la perspectiva de los niños	• Manejo de la conducta • Productividad • Formatos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje	• Desarrollo de conceptos • Calidad de la retroalimentación • Modelaje lingüístico

(Pianta, Paro, & Hamre, 2008)

Por último, el manual del instrumento describe indicadores y conductas observables para cada una de las dimensiones, las cuales puntúan en una escala de 1 al 7 en números enteros, según la calidad y frecuencia de las prácticas pedagógicas. El promedio simple de esta puntuación por dimensión permite obtener el puntaje de cada dominio.

Descripción de la muestra

La muestra del estudio consistió en 26 aulas de nivel Medio Menor y 26 de nivel Medio Mayor, correspondientes a jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá.

Confiabilidad de codificación

El equipo certificado en observación y codificación CLASS hizo una doble codificación del 20% de la muestra total de videos para asegurar la confiabilidad de los puntajes. Para ello se realizó un análisis de concordancia entre los codificadores, estudiado mediante el índice de Kappa (Cerda y Villarroel, 2008). Este índice alcanzó niveles cercanos a 1 lo que, de acuerdo a Landis y Koch (1977), da cuenta de una consistencia casi perfecta, pues está va en un rango entre 0,81 a 1.

Resultados

El análisis de las interacciones de aula usando el instrumento CLASS en sus versiones Toddler y PK-K en los jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá muestran resultados promisorios en comparación con estudios internacionales.

Vale la pena recordar que la pauta CLASS tiene una escala que va de 1 a 7. En este caso, los valores 1 y 2 representan valores bajos; los valores 3, 4 y 5 se consideran de medio bajo a medio alto; y los valores 6 y 7 se consideran altos. Sin embargo, en el caso de Apoyo Pedagógico en PK-K se ha visto que puntuaciones de 3,25 se relacionan con resultados en el desarrollo de los niños y niñas (Burchinal et al, 2010). Este mismo nivel se usa como umbral para el caso del nivel Medio Menor porque la investigación reciente sugiere un umbral similar para este nivel (Schmerse, 2020; Thorpe et al., 2020; Whittaker et al., 2020).

En relación con los hallazgos del nivel Medio Mayor (Toddler) en CLASS se observa que se alcanzan niveles medios altos en el dominio de Apoyo Emocional y Conductual y se observa que el aula que obtiene el puntaje más bajo alcanza 3,9 (ver Tabla 1). Esto quiere decir que el aula con el desempeño más bajo tiene un nivel medio en este dominio. De lo anterior se concluye que en el dominio emocional existe una base sólida para promover el desarrollo infantil en términos de las interacciones de aula, pero existen oportunidades de mejora como se verá más adelante.

Los resultados sobre Apoyo Activo al Aprendizaje muestran un promedio relativamente bajo de 2,68. Sin embargo, el rango de esta variable va de 1,75 a 3,42, y tiene una alta desviación estándar. Esto quiere decir que hay una alta variabilidad entre aulas, lo que requiere de análisis más pormenorizados que se presentan a continuación.

TABLA 1: RESULTADOS CLASS TODDLER (MEDIO MENOR)

Dominios CLASS Toddler	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Apoyo emocional y conductual	5,11	3,90	6,05	0,56
Apoyo activo del aprendizaje	2,68	1,75	3,42	0,45
Total	3,89	2,83	4,57	0,44

Al analizar las dimensiones del Apoyo Emocional y Conductual, en la Tabla 2, se puede apreciar que las dimensiones de Guiar la Conducta y Consideración hacia la Perspectiva de los Niños están en torno a 4,5 o por debajo de ese rasero. En el caso

del Clima Negativo se encuentra un valor bajo, lo que indica que prácticamente no existen episodios de negatividad en el aula.

Ahora bien, las prácticas para guiar la conducta y considerar la perspectiva de los niños tienen un amplio margen de mejora. De hecho, hay aulas que alcanzan los máximos de 5,75 y 6, respectivamente. Esto implica que se requieren estrategias para tomar en cuenta las opiniones e intereses de los niños y niñas con mayor intensidad durante las interacciones y también estrategias más variadas y consistentes para guiar la conducta. De esta manera, se podrían mejorar las interacciones en el dominio de Apoyo Emocional y Conductual, siempre considerando que se encuentran en un nivel medio-alto. Además, esto se podría lograr a través de acciones de colaboración para el aprendizaje entre educadoras y técnicos de los mismos jardines infantiles de las regiones evaluadas, pues en algunos de ellos se observan interacciones de alta calidad en este ámbito.

TABLA 2: RESULTADOS CLASS TODDLER APOYO EMOCIONAL Y CONDUCTUAL (MEDIO MENOR)

Dimensiones de Apoyo Emocional y Conductual	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Clima positivo	4,74	3,25	6,00	0,74
Clima negativo	1,17	1,00	2,25	0,33
Sensibilidad de la educadora	5,13	3,50	6,25	0,71
Consideración hacia la perspectiva de niños y niñas	4,50	2,50	6,00	0,92
Guiar la conducta	4,36	3,25	5,75	0,68

El dominio de Apoyo Activo al Aprendizaje, como se indicó anteriormente, es más exigente en cuanto al desempeño en las interacciones, y el promedio de este dominio es 2,68. Sin embargo, como se observa en la Tabla 3, es claro que las dimensiones de Calidad de la Retroalimentación y el Modelar el Lenguaje tienen un amplio margen de mejora. Incluso más, dentro de la misma muestra de equipos educativos de aula de las regiones evaluadas se registran puntajes de 3,5 en cada una de estas dimensiones. Esto quiere decir que existen las capacidades instaladas en los jardines infantiles como para propiciar una mejora, siempre que ésta se base en la colaboración específica para promover el desempeño en estas dimensiones.

TABLA 3: RESULTADOS CLASS TODDLER APOYO ACTIVO AL APRENDIZAJE (MEDIO MENOR)

Dimensiones de Apoyo Activo al Aprendizaje	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Facilitar el aprendizaje y el desarrollo	3,31	2,50	4,00	0,41
Calidad de la retroalimentación	2,27	1,25	3,50	0,50
Modelar el lenguaje	2,45	1,25	3,50	0,69

Vale la pena mencionar que, de acuerdo a la literatura, un nivel de 3,25 en Apoyo Pedagógico para el nivel Medio Mayor se asocia con mejores resultados en el desarrollo social y cognitivo de los niños (Burchinal et al, 2010), lo que coincide con hallazgos recientes relativos al nivel Medio Menor (Schmerse, 2020; Thorpe et al., 2020; Whittaker et al., 2020). Ahora bien, en la muestra de los jardines infantiles evaluados con CLASS Toddler, un 27% de las aulas alcanzó resultados iguales o mayores a 3 en la dimensión de Apoyo Activo al Aprendizaje. De aquí que se puede inferir que en la red de jardines infantiles de la JUNJI de administración directa de las regiones mencionadas están las

capacidades ya instaladas para promover una mejora mediante una red colaborativa. Ahora bien, se requieren políticas y programas específicos que apunten a diseminar estas capacidades mediante modelos de colaboración para el aprendizaje a nivel institucional y territorial. Se trata de una oportunidad de mejora latente.

Los hallazgos del nivel Medio Mayor, de acuerdo al CLASS PK-K, también son alentadores en cuanto al desempeño en las interacciones de aula y su distribución en los territorios (ver Tabla 4). En la evaluación de los niveles Medios Mayores se observan resultados medios-altos en Apoyo Emocional y Organización del Aula. En el dominio de Apoyo Pedagógico, el más demandante en términos de interacciones, el promedio (2,8) de las aulas bordea el 3, que está muy cerca de alcanzar el umbral de 3,25 necesario para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Incluso más, el máximo valor en Apoyo Pedagógico es de 3,58, lo que implica que existe una oportunidad de mejora asible en el corto plazo si se implementan las estrategias adecuadas para el crecimiento de capacidades en las comunidades educativas. Más que requerir conocimientos teóricos, se necesita la facilitación del aprendizaje colaborativo y el acompañamiento de la práctica para nutrir el desempeño en las interacciones positivas en el aula.

TABLA 4: RESULTADOS CLASS PK-K (MEDIO MAYOR)

Dominios CLASS PK-K	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Apoyo emocional	5,48	4,06	6,50	0,61
Organización de aula	4,91	3,08	6,25	0,81
Apoyo pedagógico	2,81	1,83	3,58	0,59
CLASS General	4,40	3,08	5,33	0,60

En el caso de las interacciones, en el nivel Medio Mayor (CLASS PK-K) el análisis específico del dominio de Apoyo Pedagógico se presenta en la Tabla 5. En primer lugar, se puede observar que Modelar el Lenguaje y la Calidad de la Retroalimentación tienen puntuaciones promedio cercanas a 3 puntos, y destacan máximos de 4 y 4,25 respectivamente. Así, en ambas dimensiones, se está muy cerca del umbral de 3,25 identificado por la literatura como de alto impacto en el desarrollo infantil. Aún más, sus puntajes máximos indican que existen ya interacciones en las aulas analizadas con el potencial de generar impactos sostenidos en el desarrollo integral de los niños y niñas. Por este motivo, es indispensable aprovechar esas capacidades instaladas para diseminar la mejora en los territorios. Como se señaló anteriormente, no es necesario importar prácticas de otros lugares, sino potenciar las que ya existen y fortalecerlas en la red de jardines infantiles.

En contraposición, la dimensión de Desarrollo de Conceptos alcanza 2,49 puntos, siendo su valor máximo 3,5. Esto implica que la introducción de nuevos conceptos, la conexión de los mismos con los conocimientos y experiencias de vida de los niños y niñas, y el proceso de diálogo en el aula para que éstos se conviertan en aprendizajes significativos tienen importantes espacios para la mejora. Es probable que esto se pueda fortalecer con una combinación de mejor planificación y el desarrollo de estrategias centradas en permitir el protagonismo de los niños con la facilitación de los equipos educativos de aula. Nuevamente, en este dominio se observa un puntaje máximo de 3,5, lo que indica que entre las aulas analizadas existen ya prácticas de excelente calidad para el desarrollo de conceptos. Son esos equipos educativos de

aula los que podrían apoyar a otras aulas y jardines infantiles para promover una mejora continua de este importante ámbito para el desarrollo infantil, en especial con la población atendida por estos centros educativos.

TABLA 5: RESULTADOS CLASS PK-K APOYO PEDAGÓGICO (MEDIO MAYOR)

Dimensiones Apoyo Pedagógico	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Desarrollo de conceptos	2,49	1,25	3,50	0,60
Calidad de la retroalimentación	2,90	1,75	4,25	0,78
Modelaje lingüístico	3,04	2,00	4,00	0,55

En el caso del nivel Medio Mayor se observa que 42% de las aulas analizadas obtiene una puntuación igual o superior a 3,25 en el dominio de Apoyo Pedagógico. Esto quiere decir que en casi la mitad de las aulas del estudio se dan prácticas de alto impacto para el desarrollo infantil. De aquí se infiere que existe un gran potencial para promover la mejora de las prácticas en toda la red de aulas y jardines infantiles, mediante procesos de colaboración para mejorar las interacciones en este dominio específico.

Conclusión

Los resultados del presente estudio, que incluyó a jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota, son alentadores en cuanto a que muestran un enorme potencial de las interacciones entre equipos de educativos de aula y niños para promover el desarrollo infantil.

En primer lugar, se advierte que las aulas de niveles Medio Menor y Medio Mayor analizadas presentan interacciones con altos niveles de apoyo emocional. Sin duda, se trata de un escenario positivo y sólido, puesto que en esas aulas hay un alto grado de preocupación por el área socioemocional y la respuesta efectiva a las necesidades individuales de los niños y las niñas.

Para promover el desarrollo infantil es clave que los adultos respondan de forma sensible en sus interacciones a las necesidades de los niños y niñas (Center on the Developing Child at Harvard University, 2012). Particularmente, las investigaciones asocian la presencia de un apoyo emocional alto en aula al desarrollo de habilidades prosociales y autorregulatorias en niños y niñas (LoCasale-Crouch, Vitiello, Hasbrouck, Cruz Aguayo, Schodt, Hamre, Kraft-Sayre, Melo, Pianta & Romo, 2016; Johnson, Seidenfeld, Izard, & Kobab, 2013; Williford, Vick Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013). Más aún, también se asocia con la mitigación de problemas conductuales de niños y niñas y la disminución del estrés infantil (Hatfield, Hestenes, Kinter-Duffy, & O'Brien, 2013). Esto último es relevante, considerando que la crisis socio-sanitaria ocurrida por la pandemia de COVID-19 ha impactado a nivel físico, socioemocional y cognitivo a niños y niñas, con consecuencias que pueden ser profundas sin un manejo e intervención adecuada, en especial para los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (CEPAL-UNESCO, 2020; Azevedo, Hasan, Goldemberg, Iqbal, y Geven, 2020; Guerrero, 2020; Yoshikawa, Wuermli, Britto, Dreyer, Leckman, Lye, y Stein, 2020; UNICEF, 2020; OECD, 2020; Devercelli y Humphry, 2020; CEPAL, 2020). Es por esto

que resulta de vital importancia potenciar aún más las competencias de desarrollo emocional de las educadoras que se evidenciaron en este estudio.

En segundo lugar, los resultados dan cuenta de que 27% de las aulas de nivel Medio Menor y 40% de nivel Medio Mayor obtienen resultados sólidos en apoyo pedagógico, lo que muestra que existe una capacidad instalada que podría diseminarse entre aulas para mejorar sustantivamente las prácticas. De hecho, los resultados promedio de apoyo pedagógico son bajos, pero dentro de ese promedio se encuentran estos grandes bolsones de esperanza en estos porcentajes de aulas que muestran altos resultados. Ahora bien, los resultados de otros estudios en Chile muestran que el apoyo pedagógico alcanza valores bajos en contraste con el resto de los dominios de práctica (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Treviño, Donoso y Molina, 2013; Yoshikawa, Leyva, Snow, Treviño, Barata, Weiland, Gómez y Moreno, 2015). Sin embargo, el análisis más refinado de los datos da cuenta de que existe actualmente el potencial para transformar las prácticas de forma generalizada en todas las aulas. Para ello se requieren esquemas de aprendizaje colaborativo que mejoren las interacciones con una lógica continua y sostenida en el tiempo. La evidencia de los estudios asociados a mejorar las interacciones efectivas sugiere que intervenciones en las habilidades de docentes, como procesos de formación colaborativos y con retroalimentación, aportan en mejorar la calidad de las interacciones entre educadoras y niños y niñas (Lo Casale-Crouch et al, 2016; Fox, Hemmeter, Snyder, Binder, & Clarke, 2011; Hamre et al., 2012; Yoshikawa et al., 2015).

A partir de la recopilación de estudios realizada por Lo Casale-Crouch et al (2016), se concluye que los procesos formativos más efectivos para mejorar las interacciones proporcionan retroalimentación específica para mejorar las prácticas y se basan en evidencia empírica y experiencias que aborden el desarrollo de habilidades en niños y niñas. Esto se alinea con lo presentado anteriormente en los antecedentes teóricos (Girvan, Conneely y Tangney, 2016; Conroy, Sutherland, Vo, Carr y Ogston, 2014; Hemmeter, Snyder, Kinder, & Artman, 2011 Rush & Shelden, 2011; Shannon, Snyder, & McLaughlin, 2015; Treviño, Aguirre y Varela, 2018), donde se evidencia que los modelos de formación y desarrollo docente con un enfoque en la mejora conducen a experiencias formativas docentes que se enmarcan en un proceso continuo, con metodologías donde se mezcle la evidencia científica y cambios en la práctica, bajo una lógica de corresponsabilidad, donde la práctica reflexiva y la retroalimentación y el trabajo colaborativo son elementos fundamentales para el mejoramiento efectivo de prácticas en el aula.

Los resultados de este estudio son alentadores porque denotan una alta calidad de las interacciones de aula en una importante proporción de las aulas analizadas. Se trata, además, de aulas que atienden a población de escasos recursos y esparcidas también en ambientes rurales. Esto implica que en Chile existen las capacidades para llegar a tener una educación inicial que sea modelo para el mundo, si se aplican políticas y programas consistentes con la mejora de las interacciones a lo largo del país y por periodos de tiempo suficientes de forma tal que logren ser parte de la cultura institucional. De todas maneras, es necesario resaltar que, junto con la educación inicial, las políticas de primera infancia deben apoyar integralmente el desarrollo infantil, para potenciar las oportunidades de construir un futuro más promisorio para los niños y niñas de Chile.

Referencias bibliográficas

Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teaching quality and learning outcomes in kindergarten. *Quarterly Journal of Economics,* 1415–1453. doi:10.1093/qje/qjw016.

Araya, R. (2007). *Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en profesores de educación general básica.* Recuperado de http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/INFORME FINAL FONIDE Araya UCHILE.pdf.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo, 41*(2), 77-99.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates.* The World Bank.

Bachelet, M. (2013). Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. Santiago. Retrieved from http://michellebachelet.cl/programa/.

Berger, C., Alamos, P., & Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. En J. Manzi, & M. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes.* (págs. 383-411). Santiago : Ediciones Universidad Católica de Chile.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & MacMillan, H. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet, 389*(10064), 91-102.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166-176.

Center on the Developing Child at Harvard University (2012). *The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain: Working Paper 12.* Recuperado de: https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2012/05/The-Science-of-Neglect-The-Persistent-Absence-of-Responsive-Care-Disrupts-the-Developing-Brain.pdf.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), "América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales", *Informe Especial COVID-19,* N° 1, Santiago.

CEPAL-UNESCO, 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Informe COVID-19. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904.

Concha, S., Treviño, E., Varela, C., Romo, F., Arratia, A., Garrido, M. y Arias, R. (2010). *Evaluación de estrategias de desarrollo profesional LEM y ECBI.* Santiago, Chile: [Trabajo no publicado].

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. Journal of Positive Behavior Interventions, 16, 81–92.

Devercelli, A. E., & Humphry, E. V. (2020). *Investing in the Early Years During COVID-19* (No. 147664, pp. 1-4). The World Bank.

Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool, *Science, 333,* 964-967.

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. Topics in Early Childhood Special Education, 29, 40–52.

Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education,* 31, 178-192.

Gebauer, M.A (2018) Calidad de las Interacciones entre agentes educativas y niños/as que asisten a nivel Medio Menor en jardines infantiles públicos de la Región Metropolitana, y su relación con características de las agentes educativas y de las aulas. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magister en Psicología Educacional. Recuperada de: https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/22291/Tesis%20Magister%20Psicologi%CC%81a%20Educacional%2C%20Ma.%20Alejandra%20Gebauer%20Greve.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 58,* 129-139.

Guerrero, G. (2021). *Impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina y el Caribe. Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas.* El Diálogo Interamericano, UNICEF.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), 381-391.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J. L., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal, 49* (1), 88-123. doi: 10.3102/0002831211434596.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. Child development, 85(3), 1257-1274.

Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., & O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly, 28* (2), 347-356. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.001.

Hebbeler, K., Spiker, D., & Kahn, L. (2012). Individuals with Disabilities Education Act's early childhood programs: Powerful vision and pesky details. Topics in Early Childhood Special Education, 31, 199–207.

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics, 94*(1-2), 114-128.

Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. Early Childhood Research Quarterly, 26, 96–109.

Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y educadores, 14*(3).

Improvement, I. f. H. (2004). "The Breakthrough Series: IHI's Collaborative Model for Achieving Breakthrough Improvement". *Diabetes Spectrum, 17*(2).

Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 282-290. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.07.003.

JUNJI (2018) Contribución de la JUNJI a la Educación Parvularia en Chile [La Evolución Curricular]. Ediciones JUNJI: Chile. Recuperado de: https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/11/Cuaderno-de-educaci%C3%B3n-inicial-11-Gerda-Veas-A..pdf.

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in chile and their associations with prekindergarten outcomes. Child Development, 86(3), 781–799. https://doi.org/10.1111/cdev.12342.

LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y. C., Schodt, S. C., Hamre, B., ... & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 53*(1).

Mercer, N., & Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En J. Manzo, & M. R. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (págs. 33-58). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

OECD. (2020). Combatting COVID-19's effect on children. Disponible en: https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combatting-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/.

Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS).* Baltimore: Paul H. Brookes.

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *En Handbook of research on student engagement* (págs. 365-386). Springer US.

Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., Locasale-Crouch, J., ... & Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development: Coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development, 28*(8), 956-975.

Rosas, R., Cortés, F., Bravo, T., Medina, L. y Cárdenas, L. (2005). *Evaluación integral de la estrategia de asesoría a la escuela para la implementación de LEM - Informe Final - Escuela de Psicología, PUC.* Santiago, Chile: Autores.

Rosemberg, C., & Menti, A. (2013). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En M. C. P Paoloni, *Cuestiones de Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 251-285). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). The coaching handbook. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Schmerse, D. (2020). Preschool Quality Effects on Learning Behavior and Later Achievement in Germany: Moderation by Socioeconomic Status. Child Development, 91(6), 2237–2254. https://doi.org/10.1111/CDEV.13357.

Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus onsite expert coaching. Professional Development in Education, 41, 290–309.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., Artman Meeker, K., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. Infants & Young Children, 25, 188–21.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education, 4*(2), 171-187.

Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research. *Nottingham, UK: National College for School Leadership.*

Subsecretaria de Educación Párvularia. (2016). Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DERUTA-PDF-VERSIÓN-2017.pdf.

Thorpe, K., Rankin, P., Beatton, T., Houen, S., Sandi, M., Siraj, I., & Staton, S. (2020). The when and what of measuring ECE quality: Analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) across the ECE day. Early Childhood Research Quarterly, 53, 274–286. https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2020.05.003.

Treviño, E., Aguirre, E., & Varela, C. (Eds.). (2018). *Un Buen Comienzo para los niños de Chile.* Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la Educación Parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 50*(1), 40-62.

Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., & Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas? Una aproximación exploratoria. En J. Manzi, & M. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes.* (págs. 185-220). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Treviño, E., Varela, C., Romo, F., & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la educación,* (43), 137-168.

Treviño, E.; Romo, F.; Godoy, F. (2015). "Construcción de capacidades profesionales en Educación Parvularia: Evidencia de Un Buen Comienzo". En Elacqua, G., Cortázar, A. & Calvo, E.: "Educación: el escenario pre-reforma" (E-Book). Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales. Capítulo 1.

UNICEF. (2020). Policy brief: the impact of COVID-19 on children. New York: United Nations Children's Fund.

Whittaker, J. V., Kinzie, M. B., Vitiello, V., DeCoster, J., Mulcahy, C., & Barton, E. A. (2020). Impacts of an Early Childhood Mathematics and Science Intervention on Teaching Practices and Child Outcomes. Https://Doi.Org/10.1080/19345747.2019.1710884, 13(2), 177–212. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1710884.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development, 24*(2), 162-187.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. Developmental psychology, 51(3), 309.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of pediatrics, 223,* 188-193.

Artículo

02 ¿Cómo logramos que niñas y niños se beneficien de los cursos de formación profesional?

¿Cómo logramos que niñas y niños se beneficien de los cursos de formación profesional?

Susana Mendive Criado[1]

Resumen

Se presenta una reflexión basada en dos principios de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano para relevar tanto la importancia de los procesos de interacción de calidad como el aseguramiento de condiciones para que todos los niños y niñas, en sus diferencias individuales, logren beneficiarse de dichos procesos. Para ello se destaca lo fundamental que resulta intencionar en los cursos de formación profesional la creación de dispositivos que permitan que los equipos pedagógicos monitoreen su propia práctica y favorezcan la reflexión pedagógica en comunidades de aprendizaje.

Palabras clave:
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE CALIDAD, PERSISTENCIA, DESARROLLO INFANTIL, FORMACIÓN PROFESIONAL, COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

1 Psicóloga y Doctora en Psicología, Profesora asociada, Facultad de Educación UC, smendive@uc.cl.

Introducción

La participación *online* de educadoras y técnicas en Educación Parvularia en instancias de formación continua se ha incrementado a consecuencia de la pandemia. Este fenómeno constituye una importante oportunidad para lograr más justicia en la distribución del saber. Sin embargo, quiero poner el acento en que esa expectativa se logra no sólo con distribuir el *saber* o *saber-hacer*, sino con la posibilidad de asegurar un *recordar-hacer.*

La tesis que quiero desarrollar en este ensayo es que los cursos de formación inicial y continua para educadoras y asistentes de párvulos –así como el seguimiento que los equipos directivos hacen a sus equipos pedagógicos y las intervenciones que buscan mejorar las interacciones pedagógicas de calidad en las aulas– requieren trasladar el foco desde lograr que los participantes alcancen un *saber* y *saber-hacer* a que consigan *recordar-hacer* o implementar de manera sistemática el nuevo saber.

Gracias a la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), sabemos que el ambiente que rodea a los niños y niñas influye en su desarrollo a través de las interacciones que adultos significativos sostienen con ellos en forma *reiterada* y *sostenida* en el tiempo. Otra forma de decir esto es que, si en las aulas de Educación Parvularia queremos potenciar el desarrollo de nuestros niños y niñas, no basta con saber qué interacciones son importantes, ni con identificarlas, ni con implementarlas en forma aislada, sino que necesitamos recordar implementarlas con regularidad y reflexionar pedagógicamente en torno a esta implementación para así asegurar *persistencia* en los procesos de *interacción de calidad.*

Ahora bien, la posibilidad de recordar implementar lo que se aprende en instancias de formación continua no es sólo resorte de las educadoras y técnicas. Se requiere que las instancias de formación tengan en su diseño ejercicios prácticos, evaluaciones de aprendizaje o instrumentos que faciliten el automonitoreo de la propia implementación de los equipos de aula, con el propósito de asegurar persistencia de las interacciones de calidad. Igualmente, se requiere que los equipos directivos favorezcan y releven la importancia de esta expectativa de persistencia.

Estos postulados teóricos se confirman en estudios realizados en Chile y el extranjero. Por un lado, se ha encontrado que sólo aquellos espacios educativos que alcanzan un alto nivel de calidad instruccional logran compensar los efectos negativos de las condiciones de riesgo o la baja estimulación en el hogar sobre el desarrollo infantil inicial (Buckingham, et al., 2014; McCartney, Dearing, Taylor, & Bub, 2007; Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013). En escuelas municipales chilenas que atienden familias de bajos recursos económicos, la situación es preocupante. Por ejemplo, la experiencia del programa de desarrollo profesional docente de mayor escala con una evaluación rigurosa de impacto desarrollada en Chile en el nivel parvulario, ha sido el proyecto denominado Un Buen Comienzo (UBC). Dicho programa implementado en escuelas públicas de municipios de bajos ingresos, que utilizó una modalidad de desarrollo profesional docente basada en cursos de capacitación y acompañamiento en aula de facilitadores pares, logró impactar la calidad instruccional, especialmente al término del primer año y, en menor medida, del segundo. Sin embargo, no logró impacto en ninguna medida de desarrollo socioemocional ni de lenguaje de los niños (Yoshikawa et al., 2015). Un estudio posterior de las dinámicas de cambio observadas tanto en el grupo que recibió la intervención como en el grupo de comparación, muestra que la mayoría de los 85 equipos pedagógicos de Prekínder de ambos grupos mantuvo un nivel bajo de calidad instruccional, organización del ambiente y apoyo emocional entre

inicio y fin de año. Incluso las aulas de esa muestra que no recibieron el programa de desarrollo profesional mostraron una disminución significativa de la calidad del apoyo emocional a lo largo del año escolar (Torres, Narea, & Mendive, 2021). Además, un estudio de implementación de dicho programa permitió comprender que el tiempo destinado por las educadoras a los tópicos de lenguaje enseñados en el programa, si bien aumentaron significativamente en el grupo intervenido, era aún muy bajo para lograr impactar en el lenguaje de los niños. Se encontró que el tiempo total destinado a tópicos necesarios para fomentar el lenguaje oral y el inicio del lenguaje escrito de los párvulos –lectura compartida de textos, trabajo explícito en vocabulario, comprensión oral, escritura emergente y conocimiento de lo impreso– era solamente un equivalente a 10 minutos de la jornada diaria, en promedio. Otro hallazgo interesante fue que cuando los niños estuvieron expuestos a mayor tiempo instruccional en los tópicos mencionados en forma acumulativa durante el Primer y Segundo Nivel de Transición

(NT1 y NT2),[2] lograron mayor desarrollo tanto en conocimiento de letras y palabras como en habilidades de pre-escritura a fines de NT2 (Mendive, Weiland, Yoshikawa, & Snow, 2016). Por ello, se ha encontrado que la implementación de un currículo y acompañamiento en aula de un profesional par –denominado *coaching*– ha mostrado mayores efectos que experiencias de cursos aislados (Wilson et al., 2013).

La misma Teoría Bioecológica citada nos lleva un paso más allá. Los procesos de interacción de calidad ofrecidos de manera sistemática tampoco son la única vía por la cual podemos explicar cuánto logran avanzar los párvulos en su desarrollo. Esto, porque dichos *procesos de interacción impactan de manera diferente de acuerdo a las características de los niños y niñas.*

Seguramente las educadoras y técnicas lectoras de este artículo pueden dar fe de que en un aula existe una diversidad de formas que tienen los niños y niñas de reaccionar a los procesos de interacción desplegados. Por ejemplo, si se lee un libro en voz alta, un grupo de párvulos logrará mantener su atención la mayor parte de la historia, mientras que otros niños tenderán a distraerse fácilmente; o bien, habrá párvulos que serán proclives a responder más a las preguntas e intervenciones de las educadoras que otros, quizás más tímidos o con menor lenguaje expresivo y, por lo tanto, este grupo tendrá más oportunidades de poner en práctica su habla y de recibir respuestas más extendida por parte de su equipo pedagógico, motores clave para el desarrollo del lenguaje oral (Gilkerson et al., 2018). También podemos encontrar en un aula a párvulos que ya tienen mayor desarrollo de su vocabulario que otros pares, y los primeros podrían beneficiarse más de explicaciones del significado de palabras de baja frecuencia que aparecen en dicho libro, tal como fue encontrado en otro trabajo de colegas investigadoras (Larraín, Strasser, y Lissi, 2012). Esto nos demuestra que no basta con implementar los procesos de interacción, sino que, junto con ello, se necesita integrar herramientas de organización del ambiente del aula como trabajar en grupos pequeños, para así asegurarnos de *que todas y todos los niños participen activamente de los procesos de interacción pedagógica de calidad.*

Una metáfora que puede ilustrar este postulado es que si lanzamos un puñado de semillas de maravilla al viento –proceso clave para cultivar girasoles– no todas las semillas llegarán a transformarse en esas radiantes flores que Vincent van Gogh pintaba cuando experimentaba felicidad. Esto, porque cada semilla requiere un equilibrio de nutrientes químicos, de tierra fértil, de agua, que no siempre llega a todas por igual. Asimismo, un proceso de interacción de calidad requiere *asegurar condiciones de tiempo, materiales y espacio para que todos los niños y niñas se nutran de él.*

En línea con lo anterior, una intervención chilena se propuso incrementar interacciones de calidad en aula en niveles medios que favorecieran el lenguaje de los niños, a través de un dispositivo de bajo costo en dinero y tiempo para los equipos pedagógicos que eliminaba el tiempo de capacitación de dichas prácticas. El dispositivo fue una lista de cotejo de automonitoreo que, al completarse al menos dos veces a la semana, ayudaba a los equipos pedagógicos a recordar implementar las prácticas pedagógicas deseadas y además cotejar que efectivamente cada uno de los niños y niñas en particular participó de dicho proceso. Un estudio que probó el poder de este dispositivo para incrementar la estimulación lingüística en aulas mostró, en una jornada normal grabada, que el grupo que utilizó la lista de cotejo de automonitoreo leyó libros y explicó el significado de palabras con mayor frecuencia (dos de las seis interacciones recordadas en la lista de cotejo) que el grupo que no utilizó dicha lista. Igualmente, del

2 Equivalentes a Prekínder y Kínder.

total de seis meses, la cantidad de veces que un niño recibió la interacción propuesta en la lista de cotejo predijo su nivel de vocabulario receptivo al fin de la intervención (Strasser, Mendive, Vergara, & Darricades, 2018).

En conclusión, esta reflexión no pretende dirigirse sólo a las educadoras, técnicas en párvulos y directoras que afortunadamente están presentes en los jardines infantiles de Chile. También está destinada a colegas del mundo de la academia que diseñan y evalúan intervenciones y a quienes son parte de la oferta formativa inicial y continua de equipos de Educación Parvularia. Podemos decir que una barrera importante para implementar las interacciones de calidad en muchos casos no es la falta de *saber* que generamos desde el mundo académico y que difundimos a través de la labor de formación inicial y continua, sino la falta de dispositivos o condiciones que permitan *recordar-hacer* aquello que potencia el desarrollo de los niños. Este tipo de dispositivos puede constituir un instrumento que además fomente la reflexión pedagógica en *comunidades de aprendizaje,* al ofrecer una especie de lentes para reflexionar la propia práctica o de las colegas y comprender qué condiciones o factores se pueden modificar para continuar en un ciclo de mejora.

Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In R. Lerner, & W. Damon (Eds.), Handbook of Child Psychology (6th ed.): Vol 1, Theoretical models of human development (pp. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review, 66*(4), 428-446. doi:10.1080/00131911.2013.795129.

Burchinal, M., & Willoughby, M. (2013). IV. Poverty and associated social risks: Toward a cumulative risk framework. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 78*(5), 53-65.

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics, 142*(4). https://doi.org/10.1542/peds.2017-4276.

Larraín, A., Strasser, K., & Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicologia, 33*(3), 379–383. https://doi.org/10.1174/021093912803758165.

McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. a, & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(5-6), 411–426. doi:10.1016/j.appdev.2007.06.010.

Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Opening the black box: Intervention fidelity in a randomized trial of a preschool teacher professional development program. *Journal of Educational Psychology, 108*(1), 130–145. https://doi.org/10.1037/edu0000047.

Strasser, K., Mendive, S., Vergara, D., & Darricades, M. (2018). Efficacy of a Self-Monitoring Tool for Improving the Quality of the Language Environment in the Preschool Classroom. *Early Education and Development, 29*(1), 104–124. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287992.

Torres, E., Narea, M., & Mendive, S. (2021). Change in early childhood classroom interaction quality after a professional development programme (Cambio en la calidad de las interacciones pedagógicas en Educación Infantil tras un programa de desarrollo profesional). *Journal for the Study of Education and Development, 00*(00), 1–24. https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699.

Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 858–873. doi:10.1016/j.ecresq.2013.08.002.

Wilson, S. J., Dickinson, D. K., & Rowe, D. W. (2013). Impact of an early reading first program on the language and literacy achievement of children from diverse language backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 578-592.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Clara Barata, M., Weiland, C., Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology, 51*(3), 309–322. https://doi.org/10.1037/a0038785.

Artículo

03

Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años

Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años

Chamarrita Farkas,[1] Katherine Strasser[2] y María Pía Santelices[3]

Resumen

La lectura de cuentos en la primera infancia posee múltiples beneficios, ya que además de ofrecer un espacio lúdico y de apertura a mundos reales e imaginarios, favorece el *lenguaje mentalizante,* es decir, aquel lenguaje del mundo interno como las emociones, pensamientos y deseos. Este tipo de lenguaje se asocia a una mayor empatía, conductas prosociales y un mayor desarrollo socioemocional. La presente investigación tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar una intervención para familias basada en la lectura de cuentos infantiles diseñados para el estudio que contenían una alta frecuencia de *lenguaje mentalizante*. Los participantes fueron 120 niños y niñas con sus familias, divididos en tres grupos: uno que recibió los cuentos de la intervención, un segundo grupo que recibió otros cuentos y un tercero que sólo recibió los cuentos al final del estudio. Los resultados mostraron que las familias que recibieron los cuentos de la intervención tuvieron efectos significativos en el *lenguaje mentalizante* utilizado por los niños y las niñas al interactuar con sus cuidadores. Se discuten las implicancias del estudio para el diseño de intervenciones que busquen promover el *lenguaje mentalizante* y la lectura compartida en el hogar.

Palabras clave:
INFANCIA TEMPRANA, CUENTOS INFANTILES, LENGUAJE MENTALIZANTE, DESARROLLO DEL MUNDO INTERNO, INTERVENCIÓN CON FAMILIAS.

Artículo de investigación que contó con el financiamiento otorgado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, Nº1180047.

1 Psicóloga académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, chfarkas@uc.cl.
2 Psicóloga, académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, kstrasse@uc.cl.
3 Psicóloga, académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, msanteli@uc.cl.

Introducción

Los cuentos infantiles tienen una serie de beneficios para los niños y niñas. Además de ser entretenidos, les permiten disfrutar de un espacio compartido de lectura con un otro, cultivar el placer por la lectura y son una importante fuente de información. Asimismo, ayudan a desarrollar el sentido estético y los acercan a realidades distintas, mundos reales e imaginarios, fomentando su imaginación y creatividad (Arévalo, 2011; Montoya, 2004).

En cuanto al aporte de los cuentos infantiles al desarrollo de la niñez, diversos estudios han demostrado sus innumerables beneficios para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje infantil, apoyando la adquisición de un vocabulario más rico y diverso y una mejor comprensión lectora (Hoyos Londoño, 2015; Macías, 2010). Además, la lectura de cuentos infantiles y especialmente en un contexto interactivo, ha reportado beneficios para el desarrollo de la personalidad infantil, promoviendo una autoestima más positiva en el niño y niña y mejores habilidades de autorregulación e, incluso, demostrando propiedades para el trabajo terapéutico.

Un aspecto que ha comenzado a estudiarse en los últimos años es el aporte de los cuentos infantiles al desarrollo de la comprensión del mundo interno, un aspecto fundamental para el desarrollo socioemocional en la infancia. Durante los primeros años de vida, el niño o niña debe lograr darse cuenta de que además de las conductas observables, hay "cosas" que ocurren dentro de las personas. Esas "cosas" no pueden observarse directamente, sino que podemos inferirlas a través de ciertas conductas y expresiones de otras personas, a partir de lo cual podemos generar hipótesis sobre lo que puede estar pasando en su mundo interior. Estos elementos nos permiten entender de mejor manera las causas que subyacen a una determinada conducta y a partir de ellos podemos predecir cómo esa persona se comportará a futuro.

Los elementos que forman parte de nuestro mundo interno son los deseos, sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos y creencias. Se trata de lo que deseamos, lo que nos gusta y lo que no, lo que sentimos frente a personas o situaciones determinadas, lo que pensamos en ciertos momentos, nuestras atribuciones, ideas y creencias. Paulatinamente, niños y niñas van comprendiendo ese mundo interior tanto en sí mismos como en otras personas. Además, van dándose cuenta de que, frente a una misma situación, distintas personas pueden pensar o sentir de manera diferente, lo cual aporta a que los niños y niñas puedan ponerse en el lugar de los demás. Cabe tener en cuenta que el niño no nace sabiendo esto; para desarrollar esta comprensión, durante los primeros 4 a 5 años de vida necesita de adultos significativos en su vida (madres, padres, familiares, profesores) que se lo muestren. Para ello, el niño o niña necesita primero adultos que se den cuenta de que él o ella, pese a su edad, tiene una "mente" o un mundo interior, donde ocurren cosas, y que se lo vayan reflejando en la interacción. Y ello ocurre preferentemente a través del lenguaje (Meins et al., 2012; Ruffman et al., 2002). Este tipo de lenguaje ha sido denominado *lenguaje mentalizante,* ya que se refiere al lenguaje del mundo interno, de lo mental. Es por esto que en el presente artículo se reportan los resultados del estudio llevado a cabo en el proyecto FONDECYT N°1180047, realizado en jardines infantiles mayoritariamente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en el cual se diseñó, implementó y evaluó una intervención en base a cuentos infantiles para promover *lenguaje mentalizante* y el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 3 y 4 años de edad. Debido a las medidas de control de la pandemia por COVID-19, sólo se pudo realizar la implementación del estudio en los hogares de los niños y niñas, dejando para una etapa futura su implementación en los jardines infantiles.

Antecedentes

El *lenguaje mentalizante* se refiere a un tipo de comunicación enriquecida con referencias a estados mentales, es decir, alude a deseos, emociones, pensamientos y atributos psicológicos. Estudios han demostrado una serie de beneficios al usar este tipo de *lenguaje mentalizante* con los niños y niñas. Además, de apoyar el desarrollo de su propio *lenguaje mentalizante*, ayudándolo a comprender y expresar sus estados mentales, se ha visto que tiene beneficios para el desarrollo del lenguaje del niño y la capacidad de comprender el mundo interno de otras personas, siendo capaz de ponerse por tanto en su lugar y desarrollar conductas o actitudes empáticas. A su vez, promueve un apego más seguro, conductas prosociales y un mejor desarrollo emocional y social (Adrián et al., 2007; Brown & Dunn, 1991; Laranjo & Bernier, 2013; Meins et al., 2001; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

La lectura compartida de cuentos infantiles ha demostrado también su aporte al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y niñas (O'Farrelly et al., 2018). En esta línea, estudios muestran cómo dicha lectura potencia el desarrollo

de la imaginación infantil, el juego social, las interacciones sociales y las conductas prosociales (Kohm et al., 2016), y promueve –a su vez– una sensibilidad multicultural (Kim et al., 2006).

En los contextos educativos en particular, para los educadores el usar un *lenguaje mentalizante* es una herramienta que les permite comprender los estados mentales de los niños, así como los propios (Swan & Riley, 2015). Identificar los procesos mediante los cuales los educadores y educadoras se involucran en la construcción de sentido y llegan a conocer los estados internos de los niños y niñas y responden con cuidado sensible, es esencial para una interacción efectiva en el aula (Swan & Riley, 2015).

Estudios muestran que el uso del *lenguaje mentalizante* de los equipos educativos tiene implicancias para proveer experiencias de apoyo al desarrollo infantil (Degotardi & Sweller, 2012) y promover el desarrollo de la teoría de la mente de los niños y niñas (Martucci, 2016; Valle et al., 2016). En una investigación realizada en Chile con niños y niñas de 12 meses en un contexto de lectura de cuentos, se encontró que el equipo educativo utilizaba un mayor número de referencias a deseos, emociones, estados físicos y lenguaje causal en comparación a las madres, resultados que aportan evidencia de su rol en el desarrollo infantil, especialmente en sectores más desventajados socioeconómicamente (Farkas et al., 2017).

Para el desarrollo de esta comprensión del mundo interno en los niños y niñas, los cuentos infantiles han demostrado ser un contexto privilegiado, ya que no sólo ofrecen una mayor diversidad de palabras, sino que consideran unas que no aparece en otros contextos de los niños. Estudios han demostrado que en la lectura compartida de cuentos tanto el adulto como el niño usan un mayor vocabulario, el lenguaje es más rico y complejo, las frases son más largas y hay una mayor complejidad en la sintaxis, en comparación a las interacciones que se producen durante el juego (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo et al., 2016; Stich et al., 2015). Además, durante las interacciones a través de los cuentos, los adultos usan con los niños y niñas una mayor frecuencia y diversidad de referencias al mundo interno, en comparación a las interacciones que se producen durante el juego (Drummond et al., 2014; Farkas et al., 2018).

Esta mayor frecuencia de referencias a estados mentales en los cuentos en contraste a otros contextos de interacción se ha explicado desde el hecho de que las narrativas, que es la forma que tiene una mayor prevalencia en los cuentos, dependen de estados psicológicos para conectar los eventos y así dar coherencia a la historia (Bruner, 1986), lo cual incentiva a su vez un mayor uso de un lenguaje mentalizante.

Además, cabe considerar que los cuentos infantiles en sí mismos son una rica fuente de lenguaje y vocabulario, considerando una mayor riqueza de palabras a las usadas en otros contextos (Montag et al., 2015). Estudios realizados con cuentos infantiles para niños y niñas de 3 a 5 años han demostrado que los textos de los cuentos muestran una gran riqueza en referencias al mundo interno, como deseos, pensamientos y emociones (Dyer et al., 2000; Farkas et al., 2020a; Farkas et al., 2020b).

Los aspectos anteriormente mencionados abren la pregunta sobre la posibilidad de utilizar los cuentos infantiles como un material en sí mismo que promueva el desarrollo infantil, lo cual se revisa en el siguiente apartado.

Intervenciones basadas en la lectura de cuentos infantiles

Distintos estudios han demostrado que la interacción entre adultos y niños tiende a ser modificada por el tipo de material que se utilice. En el caso de los cuentos, el habla que rodea la interacción entre un adulto, un niño y un libro, es marcadamente diferente que aquella que se produce con otros materiales como figuras de acción o materiales de construcción. Así, comparado con el lenguaje que producen cuando juegan, el lenguaje que los adultos usan cuando comparten un cuento con un niño o niña es más variado en vocabulario y sintaxis, tiene más preguntas y actividades de clasificar y es menos directivo o controlador (Hoff-Ginsberg, 1991; Weizman & Snow, 2001). Esto responde en parte, al lenguaje del propio libro que actúa como un andamiaje que potencia el lenguaje de los actores, y en parte a la presencia de ilustraciones, que presentan situaciones complejas que se prestan para descripciones y explicaciones sofisticadas.

En una intervención realizada en contextos educativos con niños de 6 años, se los exponía a cuentos infantiles con textos ricos en términos mentales y emocionales, y se les pedía discutir los pensamientos, emociones, conductas de los personajes, situaciones y consecuencias. Los resultados mostraron que el grupo de niños que recibió la intervención mejoró de manera significativa su uso de términos emocionales y la habilidad para conectar pensamientos con emociones, definir problemas sociales y generar soluciones (Bergman Deitcher et al., 2021).

Un estudio realizado por Tompkins (2015) expuso a 73 niños y niñas de 4 años de nivel socioeconómico bajo en Estados Unidos a lecturas de cuentos convencionales centradas en estados mentales y encontró un efecto positivo sobre su comprensión de las creencias falsas. Formas de leer centradas en los estados mentales de los personajes podrían también jugar un rol en favorecer la comprensión discursiva de los niños pequeños, ya que este estilo de lectura favorecería la inferencia, como lo mostró un experimento aleatorio realizado en Chile con 72 niños de nivel medio mayor de jardines infantiles municipales (Strasser et al., 2013).

Distintas intervenciones de tipo psicoterapéutico y psicoeducativas se han desarrollado para promover aspectos socioemocionales y de comprensión del mundo interno en niños y niñas menores de 5 años. Intervenciones para promover el lenguaje mentalizante tanto en madres y padres como en educadores y educadoras han demostrado ser efectivas, ya sea de tipo individual y grupal y de tipo psicoeducativo, terapéutico y en visitas domiciliarias (Santelices et al., 2016). Intervenciones grupales en personal educativo también han demostrado ser exitosas para promover distintas competencias como la sensibilidad y el *lenguaje mentalizante* (Santelices et al., 2017; Werner et al., 2016).

Las intervenciones con cuentos infantiles son menos costosas y más fáciles de mantenerlas en el tiempo. Pueden difundirse ampliamente, de manera de facilitar su acceso a familias de distintas zonas del país, especialmente aquellas que viven en sectores rurales y con menor acceso a recursos (Farkas, 2021).

Así, el primer objetivo del presente artículo fue describir el proceso llevado a cabo para el diseño de los cuentos infantiles para promover *lenguaje mentalizante* y desarrollo socioemocional en niños y niñas de 3 y 4 años de edad. El segundo objetivo fue implementar y evaluar el uso de estos cuentos en los jardines infantiles y en los hogares. Debido a las condiciones dadas por el COVID-19, la implementación sólo pudo realizarse en los hogares. Como hipótesis, se esperaba observar una evaluación positiva de los cuentos por parte de los padres y madres, un incremento en la frecuencia de lectura con los niños y un incremento por parte de los niños en el uso de *lenguaje mentalizante* referido a deseos, pensamientos y emociones.

Metodología

Diseño de los cuentos infantiles

Etapa 1: Insumos para la construcción de los cuentos

Para su diseño se realizó previamente una revisión bibliográfica sobre intervenciones basadas en cuentos infantiles que promoviesen el desarrollo socioemocional y del *lenguaje mentalizante* en niñas y niñas de 3 a 5 años. Además, se realizó un análisis de una muestra de cuentos infantiles de Chile, Colombia, Estados Unidos y Escocia (para más detalle, ver Farkas et al., 2020b). A partir de dicho análisis, se tomaron decisiones sobre aspectos estructurales, de formato y de frecuencia de *lenguaje mentalizante* en los cuentos a diseñar.

En paralelo, se llevaron a cabo entrevistas con agentes clave y apoderados, se realizó un estudio piloto y se tuvieron conversaciones con expertos en literatura infantil y diseñadoras de cuentos infantiles, a lo cual se sumó la propia experticia del equipo de investigadoras, todas psicólogas, en los temas de desarrollo y literacidad infantiles.

Etapa 2: Temática de los cuentos y frecuencia de *lenguaje mentalizante*

Tras la revisión de los insumos, se decidió generar un set de seis cuentos para ser usados en los hogares y otro set de seis cuentos para ser usados en contextos educativos. Para ellos, se eligieron seis temas predominantes, comunes a ambos sets de cuentos pero con distintos focos. Los temas se escogieron por ser apropiados a la etapa de desarrollo de los niños, su generalidad y su relevancia (ver Tabla 1).

TABLA 1: TEMAS DE LOS CUENTOS

Aspectos específicos de los temas		
Temas	**Cuentos apoderados(as)**	**Cuentos personal educativo**
Emociones: Pena	Cómo nos sentimos cuando tenemos pena y formas de ayudar a otros.	Hay distintos motivos que hacen sentir tristes a las personas y hay diferentes estrategias para manejarla.
Emociones: Rabia	Consecuencias asociadas al sentir rabia.	Consecuencias de sentir rabia y distintas estrategias para manejarla.
Emociones: Miedo	Causas y consecuencias del miedo, formas de manejo.	Distintas causas del miedo en distintas personas, diferentes formas de manejarlo.
Relaciones interpersonales	Problemas que se producen en la relación entre hermanos y cómo ponerse de acuerdo, poniéndose además en el lugar del otro.	Cómo negociar acuerdos en el grupo de pares.
Respeto de la diversidad	Respeto a la diversidad en el contexto familiar (historia relacionada con la adopción).	Respeto a la diversidad en contextos educativos (historia relacionada con el bullying).
Cuidado del medioambiente	Cuidado del medioambiente y las causas de no hacerlo (historia vinculada a la extinción del dodo).	Consecuencias de no cuidar el medioambiente (contaminación ambiental) y soluciones para ello.

Respecto a la frecuencia de *lenguaje mentalizante*, se consideró como línea base el análisis de 160 cuentos infantiles de cuatro países: Chile, Colombia, Estados Unidos y Escocia, en los cuales se identificó una media de 7.9 palabras relacionadas con lenguaje mentalizante (en base a 100 palabras), con un rango entre 7.3 y 8.4 entre los cuatro países (Farkas et al., 2020b). En los cuentos diseñados en el proyecto se obtuvo una media de lenguaje mentalizante de 20.02 (rango 16.1 – 22.3), casi triplicando la media observada para los cuentos analizados previamente.

Además, se intencionó el uso de distintas palabras para un mismo concepto (por ejemplo: rabia, enojo, molestia, furia), de modo de aportar con un mayor vocabulario para describir el mundo interno. Asimismo, para que este *lenguaje mentalizante* fuese más rico y diverso, se intencionó la presencia de al menos ocho categorías de las 11 consideradas como parte de este tipo de lenguaje (deseos, cogniciones, emociones, atributos psicológicos, estados de ánimo, estados fisiológicos, percepciones, lenguaje causal, lenguaje factual, vínculos con la vida del niño y expresiones físicas). Así, todos los cuentos generados incluyeron entre 8 y 10 categorías distintas (M = 8.9).

Considerando los aspectos anteriores, los textos de los cuentos fueron redactados por el equipo de investigadoras y luego fueron revisados por una editora de estilo experta en literatura infantil, cuidando que el lenguaje fuese apropiado a niños y niñas de esta edad, inclusivo y que evitase, en lo posible, sesgos de género.

Etapa 3: Aspectos de formato

En base a los distintos insumos revisados, se decidió que todos los cuentos tuviesen 20 páginas y un rango de número de palabras entre 380 y 420. Para ello se consideró por una parte la longitud de una historia en la cual un niño de esta edad pudiese mantener el interés y la concentración, y al mismo tiempo la cantidad de texto mínimo que permitiese abordar una historia con una cierta profundidad, de modo de poder cumplir con el objetivo de cada historia. Así, todos los cuentos generados para el estudio tuvieron 20 páginas y un promedio de número de palabras de 400.75 (rango 386-420).

Además, se decidió que todos los cuentos tuviesen un formato cuadrado, de modo de facilitar la presentación de las imágenes, especialmente en aquellos casos en los cuales la imagen abarcara ambas páginas. Sobre el tamaño, se eligió uno de 20x20 cms para los cuentos de los apoderados, y de 30x30 cms para los cuentos del personal educativo.

Etapa 4: Diagramación y diseño de los cuentos

Una vez creados los textos de los cuentos, se procedió a su diagramación. Considerando la literatura que muestra los efectos positivos de la lectura de cuentos sin palabras sobre la imaginación y la creatividad de adultos y niños (ver Ziv et al., 2013; Ziv et al., 2015), se optó por incluir páginas con imágenes, pero sin texto, lo cual se aplicó a un 30% de las páginas (6 páginas de 20).

Las imágenes pensadas para cada página se decidieron privilegiando los aspectos más relevantes de la historia que se le querían hacer notar al niño. Parte fundamental de ello fue la decisión de los personajes de cada cuento. Para ello, se tomó en consideración la etapa del desarrollo infantil, el que los personajes facilitaran la identificación del niño o niña con ellos, que no resultasen amenazantes, y el simbolismo de ciertos personajes según la historia a contar (por ejemplo: uso de dragones en las historias de la rabia). Así, en la mayoría de los cuentos los personajes fueron animales o no humanos, y sólo dos de ellos consideraron seres humanos. En estos dos cuentos se utilizaron aspectos gráficos de fantasía para representar la diversidad (por ejemplo: niños y niñas con pelo o piel de color celeste, rosado, verde). La Tabla 2 resume los personajes de los cuentos y sus características.

TABLA 2: PERSONAJES DE LOS CUENTOS

Personajes		
Temas	**Cuentos apoderados(as)**	**Cuentos personal educativo**
Emociones: Pena	Distintos pájaros, donde la protagonista es una pajarita azul (el azul se asocia a pena).	Seres humanos
Emociones: Rabia	Dragones	Dragones
Emociones: Miedo	Monstruos	Monstruos
Relaciones interpersonales	Seres humanos	Distintos tipos de animales (inspirados en la fauna chilena).
Respeto de la diversidad	Una familia de fantasmas donde la protagonista es una niña vampiro.	Leones
Cuidado del medioambiente	Distintos animales, donde el protagonista es un dodo.	Dinosaurios

En cuanto al género de los personajes, la literatura ha demostrado que cuando los personajes de cuentos son neutros, ellos tienden a percibirse como personajes masculinos (DeLoache et al., 1987). Además, el género de los personajes está asociado a los estereotipos de género que padres y madres promueven en la socialización de los roles de género en niños y niñas (Endendijk et al., 2014). Por ello, se optó por asignar un género definido a todos los personajes teniendo especial cuidado de no mantener ciertos sesgos de género en las historias. Estos cuidados consideraron, por ejemplo, el contar en cada tema con un personaje principal masculino en uno de los sets, y femenino en el otro, y el alternar los roles del personaje adulto.

Finalmente, debido a que los niños y niñas no leen a esta edad, era fundamental que las imágenes de los cuentos fuesen atractivas y motivadoras. A su vez, se puso especial cuidado en la selección final de los personajes, los cuales se trabajaron en colaboración con un equipo de cuatro diseñadoras que participaron en la etapa de diseño y diagramación de los cuentos.

Etapa 5: Instrucciones para la lectura compartida de los cuentos

La literatura apoya el que la lectura compartida o dialógica es una metodología que promueve el lenguaje, el conocimiento de lo impreso, las habilidades sociales y las experiencias emocionales, además de fortalecer el vínculo adulto-niño. Considerando lo anterior, se diseñaron para los cuentos infantiles dos tipos de instrucciones que promovieran o modelaran esta lectura compartida y potenciaran el que los cuentos fuesen en sí mismos una estrategia de intervención. Así, antes de comenzar cada cuento, se encontraron instrucciones dirigidas a los adultos de cómo leerlo. En dichas instrucciones se explicaron el constructo de lenguaje mentalizante y su relevancia, y se hacieron cuatro sugerencias de cómo leer el cuento, con ejemplos concretos de ese cuento: incluir preguntas relacionadas con la trama; hacer comentarios o preguntas que relacionen las imágenes con las emociones, pensamientos o deseos de los personajes; conectar los eventos del cuento con la vida de los niños y niñas; y dar la oportunidad al niño de completar oraciones, una vez que se haya ya leído el cuento algunas veces.

Adicionalmente, en el texto se agregaron preguntas orientadas al niño como una forma de modelarle al adulto formas de realizar esta lectura compartida. Cada cuento incluyó cinco, en las cuales se intencionó el uso de un *lenguaje mentalizante*. Por ejemplo, *¿qué siente o piensa Lila?, ¿cómo te ves tú cuando estás enojado(a)?*

El producto final de esta etapa de diseño fueron 12 cuentos infantiles, seis para el hogar y seis para contextos educativos, cuyos títulos se encuentran en la Tabla 3.

TABLA 3: TÍTULOS DE LOS CUENTOS DISEÑADOS POR EL PROYECTO

Personajes		
Temas	**Cuentos apoderados(as)**	**Cuentos personal educativo**
Emociones: Pena	Lulú está blue	¿Milena nunca está triste?
Emociones: Rabia	El fuego de Draco	Amaru echa humo
Emociones: Miedo	Un planeta tembloroso	Un eclipse de miedo
Relaciones interpersonales	¡Todos a bordo!	¿A qué jugamos hoy?
Respeto de la diversidad	Mi familia embrujada	Leo y Lila
Cuidado del medioambiente	La dinocleta de Rexi	¿Por qué se fue el dodo?

Implementación y evaluación

La literatura plantea que se requiere de condiciones mínimas, como son la calidad, cantidad y frecuencia de la lectura para producir un efecto importante en el desarrollo del niño o niña (Justice et al., 2008). Así, se planificó una intervención de ocho semanas, donde en cada semana de las primeras seis, el adulto abría un cuento nuevo con la instrucción de leer el "cuento de la semana" al menos tres veces con el niño. Además, se les invitaba a seguir leyendo los cuentos de las semanas anteriores, las veces que ellos desearan. Las dos últimas semanas se les invitaba a leer los cuentos de su elección, manteniendo la frecuencia de lectura.

Dicha implementación se realizó entre julio de 2020 y marzo de 2021. Debido a la pandemia por COVID-19, la mayor parte del tiempo los jardines infantiles permanecieron cerrados y las familias se encontraron en cuarentena en sus hogares. Por ello la implementación de esta intervención sólo pudo realizarse con el set de cuentos para los apoderados.

Muestra

La muestra del estudio incluyó a 120 niños y niñas y sus familias. El promedio de edad de los niños fue de 49.92 meses de edad (*D.S.* = 3.27, rango entre 44-59 meses). De ellos, un 53.3% son de género masculino, y un 46.7% de género femenino. Todos los niños vivían en la Región Metropolitana y ninguno asistió al jardín infantil durante el año 2020. El nivel socioeconómico (NSE) de las familias, medidos con el índice ESOMAR, se distribuyó en un 12.5% de NSE bajo, 60.8% de NSE medio y 26.7% de NSE alto. Todos los niños vivían con sus madres, y en el 80.0% de los casos, también con su padre.

Respecto a su nacionalidad, el 84.2% de las familias fueron chilenas, 14.2% latinoamericanas (Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia), y un 1.6% pertenecientes a otras nacionalidades. El promedio de edad de las madres fue de 33.08 años (*D.S.* = 6.32), y de 35.72 años para los padres (*D.S.* = 7.60). Un total de 95.8% de las madres y 87.4% de los padres tenía una educación secundaria completa. Además, un 46.6% y 42.9% respectivamente, contaba con un título universitario. Un 27.5% de las madres y un 7.9% de los padres se encontraba desempleado al momento del inicio del estudio.

Las familias se contactaron a través de 31 jardines infantiles: 78.3% de los niños y niñas estaba registrado en jardines públicos de la JUNJI y un 21.7% en jardines infantiles privados. Para más detalle ver Tabla 4. Los criterios de inclusión fueron que los niños y niñas estuvieran registrados en un jardín infantil, con edades comprendidas entre 3,9 y 4,11 años y que no presentaran ningún trastorno sensorial o del desarrollo grave. Estos criterios fueron revisados durante el primer contacto con las familias.

TABLA 4: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

	Frecuencia	Porcentaje
Género de los niños		
Masculino	64	53.3
Femenino	56	46.7
Tipo de jardín infantil		
Público	94	78.3
Privado	26	21.7
NSE familiar		
Bajo	15	12.5
Medio	73	60.8
Alto	32	26.7
	Min-Max	M (D.S.)
Edad de los niños (meses)	44-59	49.92 (3.268)
Edad de las madres (años)	21-45	33.08 (6.323)
Edad de los padres (años)	18-54	35.72 (7.595)
Número de adultos que vive en la casa	1-9	2.68 (1.216)
Número de niños que vive en la casa	1-11	2.20 (1.370)

Procedimientos

Niños y niñas fueron distribuidos de manera aleatoria en tres grupos: el grupo de intervención (GI, n = 41), los cuales recibieron los cuentos diseñados por el proyecto y con las instrucciones ya descritas. Un grupo control con cuentos (GCcC, n = 41) que recibieron cuentos disponibles en el mercado, con características similares a los del proyecto pero sin el énfasis en el *lenguaje mentalizante*. Dichos cuentos iban acompañados de instrucciones similares a la forma de leerlos con el niño y su frecuencia y tenían como objetivo el diferenciar el efecto de los cuentos diseñados

versus solamente una mayor frecuencia de lectura. El tercer grupo era el grupo control que no recibió ningún tipo de cuentos (GCsC, n = 38), pero una vez finalizadas las evaluaciones se les envió el set de cuentos creados por el proyecto.

El contacto y evaluaciones de los grupos se realizó de manera *online.* Fueron tres evaluaciones: la evaluación inicial, antes de enviar los cuentos; una postevaluación al terminar las 8 semanas; y una evaluación de seguimiento, tres meses después. Además, los grupos GI y GCcC debían llenar una encuesta semanal sobre la frecuencia de lectura de los cuentos.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: Al inicio del estudio las madres y padres llenaron un cuestionario sociodemográfico que incluyó preguntas sobre literacidad. En este artículo se reportaron los resultados sobre la frecuencia semanal con la cual le leían cuentos a sus hijos e hijas (una vez a la semana o menos, 2-3 veces a la semana y 4 o más veces a la semana). En la postevaluación se incluyó un cuestionario con preguntas sobre la utilidad y claridad de las instrucciones, y sobre cuánto le habían gustado los cuentos a ellos y a los niños y niñas. En la medición de seguimiento se consultó si habían seguido leyendo los cuentos tras terminar la intervención, con qué frecuencia lo habían hecho, y su percepción de si los cuentos le habían sido útiles a los niños. Además, se volvió a consultar sobre la frecuencia semanal con la cual les leían cuentos a sus hijos.

Encuesta de lectura semanal: Al inicio de cada semana las madres y padres de los grupos GI y GCcC debieron llenar una breve encuesta *online* donde se consultó si habían leído o no los cuentos la semana anterior y su frecuencia de lectura.

Entrevista breve: Al finalizar el seguimiento, se realizó una entrevista breve con los padres y madres, donde se les pidió que describieran a sus hijos e hijas. Dicha entrevista tuvo una duración aproximada de cinco minutos, se realizó a través de la plataforma Zoom y la conversación fue transcrita. A partir de dicho material se seleccionaron algunos comentarios cualitativos respecto a sus impresiones sobre los cuentos y los efectos en sus hijos e hijas.

Uso de *lenguaje mentalizante*: Se les pidió a las madres y padres que por separado leyeran con sus hijos un cuento que tuviesen en sus casas, que jugasen durante 10 minutos con juguetes que tuviesen en los hogares y que elicitasen juegos simbólicos (por ejemplo: muñecas, autos, comida de mentira, animales plásticos). Dicha actividad fue grabada, transcrita y codificada por un equipo previamente entrenado. Para este estudio se consideraron las palabras utilizadas por los niños y niñas en la medición de seguimiento y referidas a deseos (querer, gustar), cogniciones (pensar, saber, recordar), emociones (estar feliz, triste, enojado) y calculándose un promedio en base a 100 palabras, de modo de controlar la verbosidad de los niños(as).

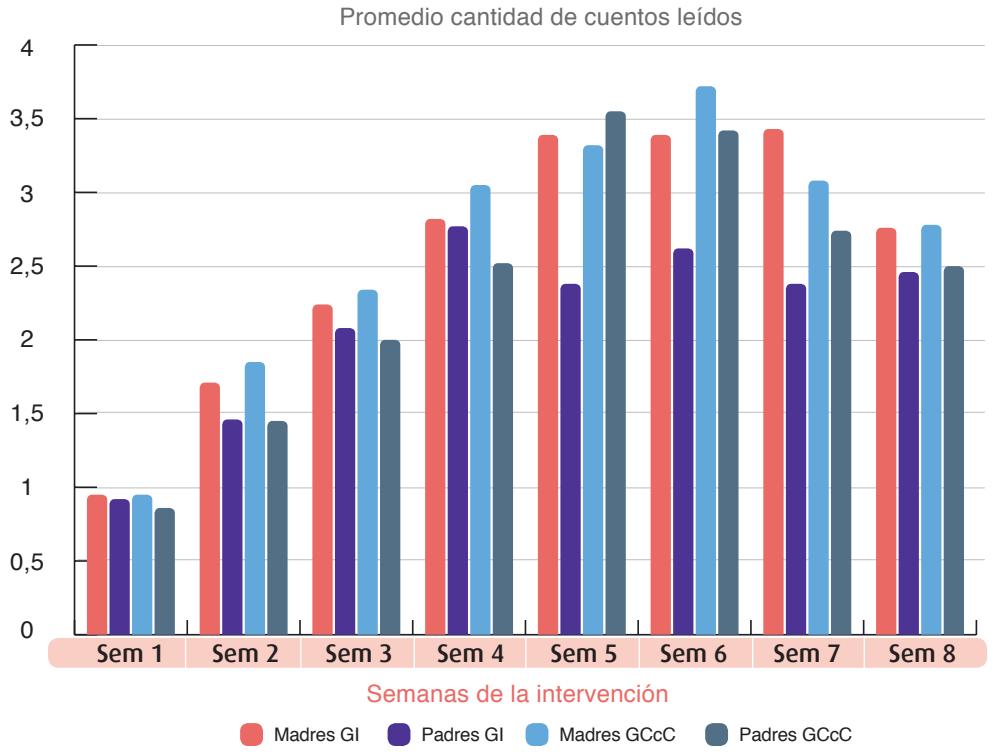
Análisis de datos: Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis de frecuencia. Para los análisis comparativos se usaron pruebas t para muestras independientes, pruebas t para muestras pareadas, ANOVA y chi cuadrado.

Resultados

Cantidad de cuentos leídos durante la intervención

Aunque en la primera semana los grupos GI y GCcC tenían sólo un cuento a ser leído, ello iba aumentando progresivamente sumándose un cuento cada semana, hasta llegar a una disponibilidad de seis cuentos en las semanas 6, 7 y 8. En el GI la media total de cuentos leídos por las madres durante las ocho semanas fue de 2.56 (*D.S.*= 1.05), y para los padres fue de 2.13 (*D.S.* = 1.13). Para el GCcC, la media total para las madres fue de 2.60 (*D.S.* = 0.89), y de 2.25 (*D.S.* = 1.02) para los padres. No se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en la cantidad promedio de cuentos leídos entre padres y madres al interior de cada grupo, ni entre las madres y los padres al comparar ambos grupos. La Figura 1 ilustra las medias de cantidad de cuentos leídos por cada semana, según adulto (padre, madre) y grupo (GI y GCcC).

FIGURA 1: MEDIAS DE CANTIDAD DE CUENTOS LEÍDOS POR SEMANA SEGÚN ADULTO Y GRUPO



Frecuencia de lectura durante la intervención

Para obtener el índice de la frecuencia de lectura semanal, se multiplicó cada cuento leído por su frecuencia (1=una vez, 2=dos veces, 3=tres veces o más) y sumándose lo correspondiente a cada semana. Ello reflejó la cantidad de lecturas realizadas con el niño por semana, independientemente del cuento leído.

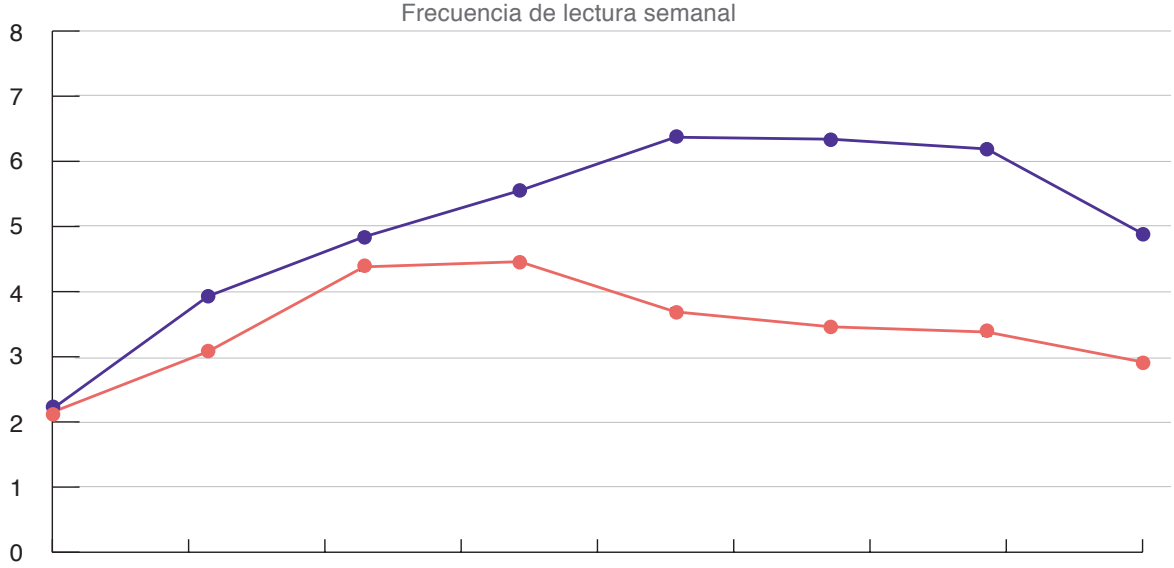
Al comparar las semanas 1 y 8 para el grupo total de padres con pruebas t para muestras pareadas, los resultados muestraron que la frecuencia de lectura semanal se incrementó de manera significativa, con una media de 2.33 para la semana 1 y 4.41 para la semana 8, $t = 4.74$, $p < .001$, $d = 4.49$. Estas diferencias se mantuvieron tanto para el GI, $t = 3.14$, $p = .003$, $d = 4.78$, como para el GCcC, $t = 3.56$, $p < .001$, $d = 4.24$. Al separar entre madres y padres, estas diferencias también se apreciaron, en términos de una mayor

frecuencia de lectura en la semana 8, $t = 4.18$, $p < .001$, $d = 4.73$, para madres; $t = 2.22$, $p = .034$, $d = 3.88$, para padres.

Las figuras 2 y 3 ilustran las medias en las frecuencias de lectura por cada semana, según adulto (padre, madre) y grupo (GI y GCcC). En dichas figuras se observa que la frecuencia de lectura fue creciendo en ambos grupos, alcanzando una planicie en las semanas 5-6. Luego se observa una leve disminución, probablemente debido a que ya no había cuentos nuevos.

FIGURA 2: LECTURA SEMANAL MADRES Y PADRES GI

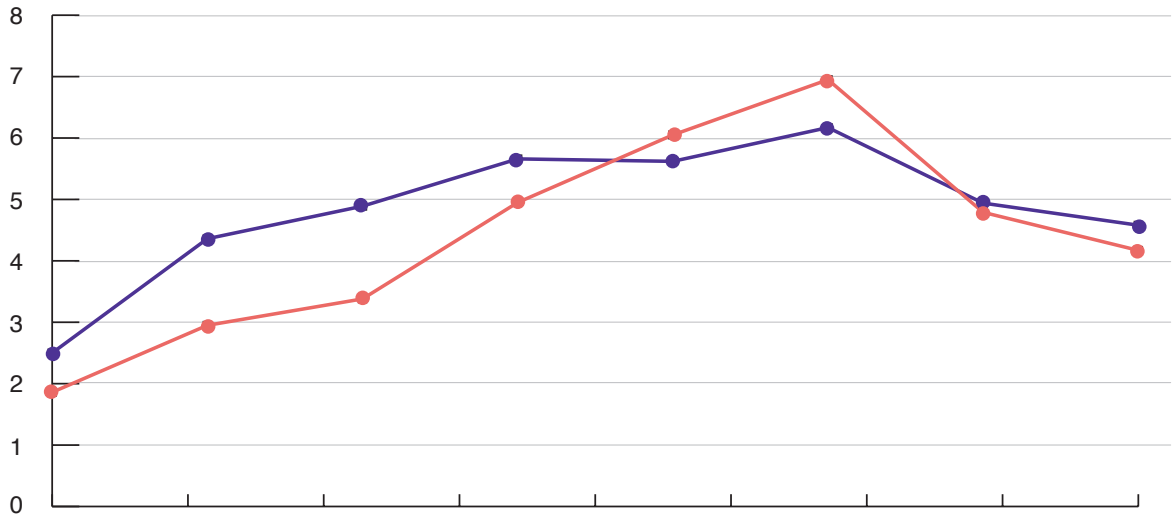
Frecuencia de lectura semanal



	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8
Madres	2,20	3,93	4,84	5,55	6,37	6,34	6,19	4,89
Padres	2,15	3,08	4,38	4,46	3,69	3,46	3,38	2,92

FIGURA 3: LECTURA SEMANAL MADRES Y PADRES GCCC

Frecuencia de lectura semanal



	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8
Madres	2,50	4,36	4,89	5,66	5,62	6,17	4,94	4,58
Padres	1,86	2,95	3,38	4,95	6,05	6,95	4,79	4,17

Evaluación de los cuentos en la postintervención

Al finalizarse la intervención tras ocho semanas, madres y padres fueron consultados sobre cuánto les habían gustado los cuentos a ellos y a los niños y niñas, sobre la facilidad de entender las instrucciones y su utilidad.

Un 90.0% de las madres y padres del GI y un 81.6% del GCcC reportaron que los cuentos les habían gustado/gustado mucho. Asimismo, un 90.0% de los padres y madres del GI y un 92.1% del GCcC reportaron que los cuentos les habían gustado/gustado mucho a sus hijos e hijas. No hubo diferencias significativas entre los grupos.

Respecto a las instrucciones, un 97.5% del GI las encontró fáciles/muy fáciles de seguir, al igual que un 100% del GCcC. Además, un 97.5% del GI y un 97.4% del GCcC las encontró útiles/muy útiles. Estos resultados permitieron plantear que los cuentos elegidos para ambos grupos fueron equivalentes en cuanto a su adecuación y atractivo para los niños de esta edad y la claridad y utilidad en que las instrucciones fueron planteadas.

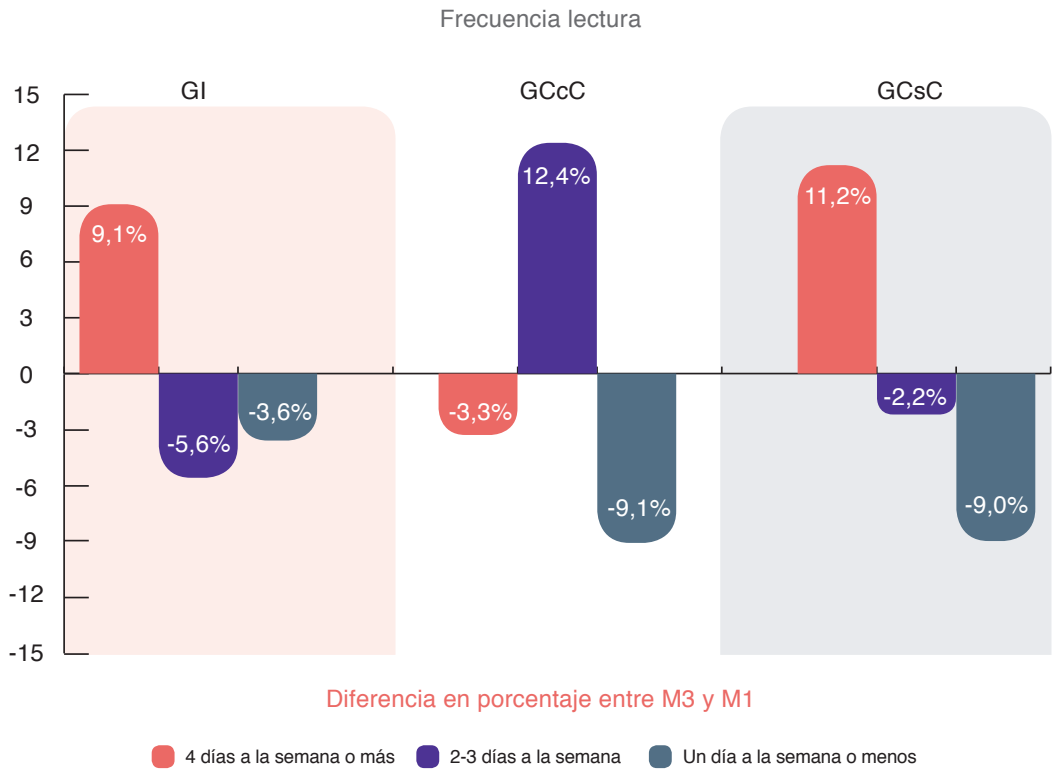
Resultados de la intervención en la evaluación de seguimiento

Tras haber terminado la intervención, entre 2 y 3 meses después se realizó un seguimiento con las familias. Un 77.8% de los padres y madres del GI y un 91.7% de los padres y madres del GCcC reportaron seguir leyendo los cuentos que habían recibido y un 94.4% en ambos grupos reportó que los cuentos les habían servido/servido mucho. En cuanto a su frecuencia, ésta mostró una disminución, donde un 61.1% del GI y un 66.7% del GCcC reportaron leer los cuentos recibidos sólo una vez por semana o menos. No hubo diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los aspectos mencionados.

Comparación entre la medición inicial y al momento del seguimiento

Para comparar las diferencias en la frecuencia con la cual las madres y padres reportaban leerles a sus hijos antes de la intervención y en la medición de seguimiento, se restó el porcentaje de casos en cada medición, para cada categoría de frecuencia. El grupo que recibió la intervención fue el que experimentó el mayor cambio, donde la categoría de lectura más alta, cuatro días a la semana o más, obtuvo un crecimiento de un 9.1%, con disminuciones en las otras dos categorías. En el grupo control que recibió los cuentos en cambio, se observó un crecimiento de un 12.4% pero en la categoría de 2-3 veces por semana, mientras que las otras dos disminuyeron. Por último, el grupo control que no recibió cuentos, también mostró un crecimiento de un 11.2% en la categoría de lectura más alta, explicada en la mayor parte por la disminución del grupo que inicialmente reportaban leer un día a la semana o menos (ver Figura 4).

FIGURA 4: DIFERENCIA EN LA FRECUENCIA DE LECTURA ENTRE MEDICIÓN INICIAL Y SEGUIMIENTO POR GRUPO



Finalmente, al momento de realizar la despedida con las madres y padres y agradecer su participación luego de la intervención, surgieron de manera espontánea algunos comentarios sobre los efectos observados tras la lectura de los cuentos con sus hijos, y sólo para el grupo que recibió los cuentos del proyecto.

> *Yo lo encuentro incluso más sociable que antes, como que se sabe expresar mejor (…) como que lo expresa a su manera, (…) si está enojado, triste o asustado no le da vergüenza contármelo, como que él me lo cuenta y yo lo trato de entender a su manera y tratamos los dos de buscarle como alguna solución a las emociones que está sintiendo en ese momento. Creo que me ha servido bastante el tema de los libros que me mandaron de allá, porque aprendí también a conocer una parte que no conocía de él, (…) y que nos ha ayudado a los dos, favorecidamente nos ha ayudado a los dos.*

> *Con el tema de los cuentos también le ha ido súper bien, le encantaron los cuentos sobre todo a mí también, porque creo que conocí otra parte de él que yo no sabía, el tema de preguntarle que sentía él de repente cuando, por ejemplo, yo me enojaba o cosas así y, bueno, y me sorprendía con su respuesta, porque como los cuentos hacían preguntas así, entonces él me iba contando lo que él sentía cuando me veía, por ejemplo, a mí enojada o cuando él se sentía enojado, cosas así.*

> *Entonces, con eso pude indagar un poquito más en algo que yo no conocía y que nunca tampoco le había preguntado, porque pensé que él no iba a poder contestar algo, cosa que yo estaba equivocado. Ahora (…) yo le pregunto, si lo veo triste, le pregunto por qué está triste, por qué está feliz y él me lo cuenta sin ningún problema, así que yo creo que fue un gran cambio en estos dos meses, que nos sirvió a los dos.*

Con los cuentos (…) la (xxx) no tiene mayores problemas, ni de comunicación, ni de transmitir sus emociones o sentimientos, le es mucho más fácil, se enoja menos.

Cada vez habla más, con mayor vocabulario, se desenvuelve bien. (…) Le encantan los cuentos, (…) y todos los días ellos me piden cuentos, entonces al final de tener una rutina de contar un cuento físico no lo hago porque de verdad termino agotada, pero todas las noches al final inventamos un cuento porque sí los piden. Él es mucho de ver los libros, de buscarlos, inventar historias. (…) Él ha avanzado harto, sobre todo su vocabulario porque era él quien más tenía problemas, pero se desenvuelve súper bien, se comunica bien, es ingenioso, así que bien.

Comparación en el uso de *lenguaje mentalizante* en los niños y las niñas

En la última medición se pudo apreciar una diferencia significativa en el uso de un *lenguaje mentalizante* en los niños y niñas del GI. Específicamente, estos niños mostraron en la medición de seguimiento un mayor uso de palabras referidas a deseos (querer algo, gustar, desear) en sus interacciones con sus madres ya sea leyendo un cuento, $t = 2.28$, $p = .027$, $d = 1.26$, o jugando, $t = 2.47$, $p = .016$, $d = 0.95$, en comparación a los niños del GCcC. Respecto a los niños del grupo control que no recibió cuentos, los niños del GI también mostraron un mayor uso de palabras referidas a deseos en sus interacciones con sus madres ya sea leyendo un cuento, $t = 2.57$, $p = .013$, $d = 1.29$, o jugando, $t = 2.01$, $p = .048$, $d = 0.94$, y una tendencia a un mayor uso de palabras referidas a cogniciones (pensar, recordar, saber, imaginar), durante la actividad de cuento con sus madres, $t = 1.88$, $p = .066$, $d = 1.55$.

Discusión y conclusiones

Este estudio buscó evaluar una intervención para familias basada en libros de cuentos especialmente diseñados para abordar temas relacionados con convivencia, emociones y diversidad y escritos con una alta frecuencia de *lenguaje mentalizante.* La comparación entre las familias que recibieron los cuentos de la intervención y aquellas que recibieron otros cuentos, mostró que los libros especialmente diseñados tuvieron efectos significativos en el *lenguaje mentalizante* utilizado por los niños y niñas al interactuar con sus cuidadores, pero no así en la frecuencia con que las familias compartían libros con sus hijos e hijas de 3 y 4 años. En cuanto a la frecuencia de lectura en el hogar, sí se observó que todas las familias aumentaron su frecuencia de lectura en respuesta a la entrega de libros. Este cambio, aunque se mantuvo varios meses después, se fue debilitando con el tiempo. Es posible que el periodo de confinamiento permitiera que las familias pasaran más tiempo en sus hogares junto a sus hijos e hijas, facilitando espacios de actividades compartidas, como la lectura de cuentos infantiles. Al volver a la presencialidad laboral, es posible que hayan disminuido esos espacios y haya habido menos tiempo para la lectura compartida de cuentos. A continuación, discutimos los principales resultados del estudio en relación a sus posibles implicancias para las políticas públicas e intervenciones que busquen promover la lectura compartida en el hogar y el *lenguaje mentalizante.*

Mirar libros de cuentos en el hogar con los niños y niñas menores de 5 años, es una de las actividades que tiene más evidencia a favor de su efecto positivo en el desarrollo, especialmente en el desarrollo del lenguaje (Hargrave & Sénéchal, 2000; Larraín, Strasser & Lissi, 2012; Mol, Bus & Jong, 2009; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Sin embargo, en Chile esta actividad es poco frecuente en todo el espectro de niveles socioeconómicos, y más aún en las familias vulnerables (Mendive, Lissi, Bakeman, & Reyes, 2017; Strasser, 2019; Strasser y Lissi, 2009). En este sentido, el incremento demostrado en la frecuencia de lectura de cuentos entre la semana 1 y 8 de todas las familias que recibieron cuentos, es prometedor. Esta respuesta tan notoria resalta la importancia del acceso a libros infantiles para poder desplegar esta conducta. No es posible leer frecuentemente libros que no se tienen. La intervención, al entregar un set de libros infantiles a los apoderados, liberó a las familias de esta barrera, y el resultado fue que, naturalmente, leyeron más. Esto nos recuerda que en Chile las familias tienen muy pocos libros infantiles. En un estudio con 989 familias de NSE bajo con niños de 4 años, un 10% declaró no poseer libros para niños en el hogar (Mendive, Lissi, Bakeman, & Reyes, 2017). Por ello, al diseñar políticas y programas para aumentar la frecuencia de lectura compartida en el hogar, es necesario considerar la forma de hacer llegar más libros infantiles a los hogares, ya sea regalando o prestando libros a través de las bibliotecas municipales, o a través de los mismos jardines infantiles.

Pese a estos resultados positivos, es preocupante que a 2 ó 3 meses de finalizada la intervención, la frecuencia semanal de lectura con los niños y niñas había disminuido a 1 vez por semana o menos en aproximadamente dos tercios de las familias. Esto lamentablemente es similar a lo encontrado en otros estudios chilenos en población no intervenida, lo cual sugiere que, en ausencia de una intervención más constante, es posible que las ganancias en frecuencia de lectura se pierdan. Asimismo, esta pérdida sugiere que la disponibilidad de libros en el hogar no es la única barrera para que las familias lean, ya que los libros quedaron en los hogares luego de finalizada la intervención. Es esencial que los diseñadores de políticas públicas consideren otras barreras a la lectura compartida, como las creencias acerca de la importancia de esta práctica, la disponibilidad de tiempo y oportunidades para hacerlo o la interferencia de otros dispositivos como las pantallas.

En cuanto a los resultados relativos al *lenguaje mentalizante*, éstos son alentadores. El *lenguaje mentalizante* ha mostrado predecir importantes aspectos del desarrollo socioemocional de los niños y niñas, de tal manera que aquellos niños y niñas que conocen y usan más términos mentales y emocionales, también tienen mayor probabilidad de regular su conducta, emociones y relaciones interpersonales (Laranjo & Bernier, 2013; Meins et al., 2001; Taumoepeau & Ruffman, 2008). En este estudio, los hijos e hijas de familias que leyeron los libros especialmente diseñados para promover este tipo de lenguaje tuvieron un mayor uso de estas palabras cuando interactuaron con sus cuidadores, comparado con aquellos que recibieron y leyeron libros infantiles comunes no diseñados especialmente. Esto subraya que, si bien el acceso a libros es importante, la calidad del material también lo es. Distintos libros pueden tener diferentes efectos, lo cual resalta la importancia, al diseñar programas de promoción de la lectura compartida, de seleccionar cuidadosamente los libros, con una idea clara de los objetivos que se desea lograr y el tipo de interacción que se busca promover.

En línea con lo anterior, los libros utilizados en esta intervención no sólo tuvieron mayor frecuencia de palabras mentales y emocionales que los libros accesibles comercialmente, sino que además incluyeron explicaciones al adulto sobre la importancia de conversar sobre estos estados psicológicos durante la lectura, y ejemplos concretos de cómo hacerlo. Aunque desconocíamos la llegada que tendrían estas instrucciones, la literatura sobre las formas más productivas de leer con los niños pequeños apoyaba la idea de incluir alguna guía para los adultos. Afortunadamente, casi la totalidad de los adultos reportaron que las instrucciones les parecieron fáciles de seguir y útiles, lo cual sugiere que ésta podría ser una vía fácil y de bajo costo para intervenir en la calidad de la lectura, no sólo la frecuencia.

Las limitaciones del estudio están dadas principalmente por las limitaciones impuestas por la pandemia, que determinó que el estudio fuera realizado a distancia, lo cual pudo haber afectado la validez de algunas de las medidas y pruebas. Asimismo, la evaluación de infantes por medio de videoconferencia, a esta edad tan temprana, presenta considerables problemas, entre los cuales se cuentan la dificultad de establecer una adecuado rapport y utilizar el lenguaje corporal del evaluador (e.g. posición, gestos) para mantener y capturar el involucramiento y la atención de niños y niñas de 3 a 5 años. Finalmente, los participantes en el estudio corresponden a aquellas familias que pudieron recibir las invitaciones, contestar los cuestionarios online, y conectarse por videoconferencia a las evaluaciones, lo cual sesga considerablemente la muestra hacia niveles de ingreso mayores a los de la población general. Con todo, se logró capturar un grupo sustancial de apoderados de bajos ingresos, por lo cual creemos que los resultados son válidos para una amplia variedad de familias chilenas.

Los resultados aquí reportados resultan prometedores en cuanto a apoyar a las familias en promover el lenguaje de sus hijos, en especial el *lenguaje mentalizante*. Estos hallazgos además dan pistas para el diseño de intervenciones efectivas que pueden realizar los jardines infantiles, a través del envío de libros a los hogares, sugerencias de lectura y reforzar las creencias acerca del impacto positivo de estas prácticas en el hogar. La investigación futura puede evaluar si este tipo de intervenciones podría alcanzar efectos parecidos –o superiores– al realizarse en el contexto del aula de educación de párvulos.

Referencias bibliográficas

Arévalo, J. P. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir.* Editorial Visión Libros.

Bergman Deitcher, D., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M., & Dwairy, M. (2021). Promoting preschoolers' mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study. *Early Education and Development, 32*(4) 501-515.

Brown, J., & Dunn, J. (1991). You can cry mum: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology, 9,* 237–256.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

DeLoache, J. S., Cassidy, D. J., & Carpenter, C. J. (1987). The three bears are all boys: Mothers' gender labeling of neutral picture book characters. *Sex Roles, 17*(3), 163-178. Degotardi, Sh. & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 253-265.

Drummond, J., Paul, E. F., Waugh, W. E., Hammond, S. I., & Brownell, C. A. (2014). Here, there and everywhere: Emotion and mental state talk in different social contexts predicts empathic helping in toddlers. *Frontiers in Psychology, 5,* 361.

Dyer, J. R., Shatz, M. & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15,* 17-37.

Endendijk, J., Groeneveld, M. G., Van der Pol, L., Van Berkel, S., Hallers-Haalboom, E., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Boys don't play with dolls: Mothers' and fathers' gender talk during picture book reading. *Parenting, 14*(3-4), 141-161.

Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología, 36*(1), 68–82.

Farkas, C., del Real, M. T., Strasser, K., Álvarez, C., Santelices, M. P. & Sieverson, C. (2018). Maternal mental state language during storytelling versus free-play contexts and its relation to child language and socioemotional outcomes at 12 and 30 months of age. *Cognitive Development, 47,* 181-197.

Farkas, C., Gerber, D., Mata, C., & Santelices, M. P. (2020a). Are children from different countries exposed to diverse emotions in storybooks? Comparative study between Chile and the US. *Social Development, 29*(4), 1134-1154.

Farkas, C., Santelices, M. P., Vallotton, C. D., Brophy-Herb, H. E., Iglesias, M., Sieverson, C., Cuellar, M. P., & Álvarez, C. (2020b). Children's storybooks as a source of mental state references: Comparison between books from Chile, Colombia, Scotland and USA. *Cognitive Development, 53,* 100845.

Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G., & Santelices, M. P. (2017). Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?, *Early Education and Development, 28*(7), 839-857.

Hargrave, A. C.; & Senechal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. Early Childhood Research Quarterly, v15 n1 p75-90 2000.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*(4), 782–796.

Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Revista Katharsis, 19,* 73-98.

Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(4), 983-1001.

Kim, B. S., Green, J. L. G., & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(4), 223-234.

Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play, 5*(2), 128-140.

Laranjo, J., & Bernier, A. (2013). Children's expressive language in early toddlerhood: Links to prior maternal mind-mindedness. *Early Child Development and Care, 183*(7), 951-962.

Larraín, A., Strasser, K. & Lissi, M. R. (2015). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. Estudios de Psicología 33(3):379-383.

Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza, 8,* 1-6. Disponible en https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf.

Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research, 14*(1), 55-68.

Meins, E., Fernyhough, C., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S. R., & Turner, M. (2012). Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and nonattuned mind-related comments independently predict infant–mother attachment in a socially diverse sample. *Infancy, 17*(4), 393–415.

Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 637-648.

Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. Early Education and Development, 28(2), 167–181.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. Review of Educational Research, 79(2), 979–1007.

Montoya, V. (2004). El poder de la fantasía y la literatura infantil. Ediciones del Sur. Disponible en http://190.202.97.146/uptp/images/Descargas/materialwr/libros/VictorMontoya-ElPoderDeLaFantasiaYLaLiteratruraInfantil.PDF.

O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology, 54,* 69-83.

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73,* 734–751.

Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language, 43*(6), 1385–1399.

Santelices, M. P., Farkas, C., & Aracena, M. (2017). Evaluation of the effectiveness of a pilot program that promotes sensitive response in the educational staff of Chilean nursery schools. *Children and Youth Services Review, 75,* 87-95.

Santelices, M. P., Zapata, J., Fischersworring, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B., Olhaberry, M., & Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica, 34*(1), 71-80.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. Reading Research Quarterly, 33(1), 96–116.

Stich, M., Girolametto, L., Johnson, C. J., Cleave, P. L., & Chen, X. (2015). Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. Applied Psycholinguistics, 36(2), 323–344.

Strasser, K. (2019). Contexts for the Development of Language and Literacy in Latin America. In Whitebread, Grau, Kumpulainen, McClelland, Perry, Pino-Pasternak (Eds.). The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education.

Sage Strasser, K., Larrain, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development, 24*(5), 616-639.

Strasser, K. & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. Scientific Studies of Reading 13(2):175-204.

Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education, 33*(4), 220-233.

Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development, 79,* 284-302.

Tompkins, V. (2015). Improving low-income preschoolers' theory of mind: A training study. *Cognitive Development, 36,* 1–19.

Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: preliminary Italian evidence of the "Thought in Mind" project. *Frontiers in Psychology, 7,* 1213.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.

Werner, C., Linting, M., Vermeer, H., & Van IJzendoorn, M. (2016). Do intervention programs in childcare promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science, 17*(2), 259–273.

Ziv, M., Smadja, M.L. & Aramb, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 177–186.

Ziv, M., Smadja, M., & Aram, D. (2014). Mothers' and teachers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 13*(1), 103–119.

Ziv, M., Smadja, M. L. & Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling. *Teaching and Teacher Education, 45,* 14-24.

Artículo

04 **Interacciones pedagógicas,** componente esencial de prácticas educativas de calidad

Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad

Elizabeth Barriga[1], Lorena González[2], Viviana Ovando[3], Viviana Sánchez[4]

Resumen

Las interacciones pedagógicas constituyen un foco de creciente interés en la última década para todos y cada uno de los espacios de reflexión, investigación y para los diferentes referentes técnicos del sistema educativo y, de manera especial, este interés se ha acrecentado en el nivel de Educación Parvularia. Resulta fundamental profundizar en la significación de las interacciones más allá del ejercicio conceptual o discursivo propio del quehacer profesional de cada educador y educadora. El siguiente artículo tiene por propósito hacer una revisión conceptual de las interacciones pedagógicas, profundizando en los vínculos y sentidos con la calidad en la educación, así como el alcance para el nivel de Educación Parvularia, identificando conceptos que a la luz de la exploración bibliográfica se develan como componentes esenciales para una práctica pedagógica de calidad.

Palabras clave:
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS, CALIDAD, EDUCACIÓN PARVULARIA, PEDAGÓGICA.

1 Educadora de párvulos, encargada nacional de Gestión Curricular JUNJI, ebarriga@junji.cl.
2 Educadora de párvulos, subdirectora de Calidad Educativa JUNJI RM, lvgonzalez@junji.cl.
3 Educadora de párvulos, sección Asesoría Técnica JUNJI, vovando@junji.cl.
4 Educadora de párvulos, encargada regional de Gestión Curricular JUNJI RM, vdpsanchez@junji.cl.

Introducción

Al cabo de dos años, haber vivenciado una de las crisis que el análisis histórico seguramente establecerá como uno de los períodos más difíciles para nuestro país y el mundo –dado los efectos que ya visibilizamos y posibles de llegar a provocar en diferentes esferas sociales, económicas, políticas, sanitarias– resulta lógico plantear que estas consecuencias también tendrán alcance en el ámbito pedagógico. No obstante, su verdadera dimensión aún no es posible de ponderar.

En este escenario, la propuesta de Morin (2003) surge como un camino viable que abre espacios interesantes para resignificar y contextualizar sus planteamientos, avanzando en la comprensión del presente fenómeno educativo desde la óptica pedagógica. Es así como el autor plantea la necesidad de repensar la educación desde la complejidad, en una *era planetaria.*

Esta mirada paradigmática, resulta muy opuesta a la que tradicionalmente ha definido y encauzado los sistemas educativos, marcados fuertemente por una visión positivista, sustentada en la búsqueda permanente de la certidumbre, de procesos únicos que se aplican de manera generalizada sin considerar el contexto, fundada en hechos comprobables y cuyo propósito para la educación se ha limitado esencialmente a ser un medio para facilitar la adaptación a la sociedad.

A la luz del planteamiento de Morin y desde el *pensamiento complejo,* la invitación es a un nuevo modo de pensar la educación, resignificando el verdadero sentido de los procesos pedagógicos, donde se generen espacios para las contradicciones, la incertidumbre, los opuestos y la diversidad. En este sentido, todos y todas quienes forman parte del entramado tejido pedagógico, ahora más que nunca, requieren repensar cada uno de los conceptos y procesos vinculados al quehacer pedagógico.

Aprendizaje, enseñanza, calidad educativa, contextos para el aprendizaje, prácticas pedagógicas, didáctica, currículo, entre otros, son parte de lo que, de aquí en más, serán sujeto y objeto de reflexión y análisis. De todos ellos, las interacciones pedagógicas se relevan como uno de los conceptos que aparecen de manera más consistente como eje central y articulador de todo el proceso socioeducativo (Martinez-Maldonado, 2019). Particularmente en la última década, las interacciones pedagógicas se han constituido como el foco de estudio de múltiples investigaciones (Gallucci, 2014), generando conocimiento que ahora y en este contexto, es momento de poner en movimiento. Su relevancia gravita en los diferentes niveles educativos, pero es en Educación Parvularia donde ha cobrado su máxima expresión. La evidencia que constata su relevancia se aprecia en la incorporación en los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2020) formando parte de una de sus subdimensiones.

El siguiente artículo tiene por propósito hacer una revisión conceptual de las interacciones pedagógicas, profundizando en sus sentidos para el nivel de Educación Parvularia e identificando conceptos que a la luz de la exploración bibliográfica se develan como componentes esenciales que pueden aportar a la reflexión y discusión en la construcción de su verdadera extensión.

Calidad en Educación Parvularia

En Chile se ha hecho un esfuerzo significativo por impulsar acciones de amplia envergadura para la mejora del sistema educativos y con ello, proveer oportunidades justas y de calidad para todos sus niveles. Es así como se han dado pasos importantes en el plano de la legislación educacional, como la Ley General de Educación (N°20.370); la Ley de Inclusión Escolar (N°20.845); el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (N°20.529); el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (N°20.903); el Decreto N°83/2015 que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica; y el Decreto N°373 que Establece Principios y Definiciones Técnicas para la Elaboración de Estrategias de Transición Educativa para los niveles de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica.

En Educación Parvularia estos avances legislativos han sido complementados con la instalación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para los primeros años del proceso educativo, marco dentro del cual se crearon la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP), en 2015 y la Intendencia de Educación Parvularia, en 2016. Ambos hitos dejaron de manifiesto la existencia de voluntades políticas que evidenciaron la preocupación de reconocer a niñas y niños como sujetos de derecho, pero, al mismo tiempo, tensionaron a los profesionales y equipos pedagógicos de la educación inicial de jardines infantiles y escuelas al implementar una serie de cambios estratégicos en las prácticas educativas, reforzando la necesidad de liderazgo y gestión para entregar un servicio enfocado en mejorar las oportunidades de aprendizaje que se despliegan en el nivel.

La normativa en Educación Parvularia encuentra su sustento y razón de ser en la protección y garantía de los derechos de los niños y niñas, sujetos de derecho, conforme a lo establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño,

ratificada por Chile en 1990. En virtud de esta ratificación, el Estado se compromete a ser el principal garante y adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, presupuestarias, judiciales o de cualquier índole, que posibiliten una garantía efectiva de tales derechos en general, y del derecho a la educación, en particular.

En este sentido, el Estado busca garantizar una educación de calidad como derecho para todas y todos quienes viven en Chile desde el nivel de Educación Parvularia. Para ello se requiere la presencia de criterios de calidad esenciales para el funcionamiento de los establecimientos educacionales, sean éstos de dependencia pública, privada o mixta, con la intención de evidenciar aquellos sellos que son propios de la Educación Parvularia y su política curricular, situando a niñas y niños como eje central de las decisiones que adopten las comunidades educativas y reflejarlas en cada uno de los referentes con los cuales la institución se organiza para su funcionamiento y gestión.

La Educación Parvularia se ha posicionado durante los últimos años como un nivel educativo fundamental para establecer los cimientos que favorecerán los procesos de aprendizajes y de desarrollo integral en las distintas etapas de la vida de las personas. Lo anterior ha sido avalado por diversas investigaciones que dan cuenta de la importancia del desarrollo del cerebro en los primeros años de vida y de los efectos positivos a largo plazo que genera la participación de niños y niñas en programas educativos de calidad dirigidos a la primera infancia (Heckman, 2014; Llach, 2017; UNICEF, 2014; Falabella et alt., 2018). Este posicionamiento ha generado que, durante las últimas décadas, específicamente a nivel latinoamericano, se han elaborado políticas enfocadas principalmente al aumento de cobertura y de forma incipiente en el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de Educación Parvularia, lo que presenta aún grandes desafíos para la región (Bóo et alt., 2016).

En las últimas décadas, la educación ha venido experimentado un cambio de paradigma que ha implicado, entre otras cosas, un giro desde la transmisión de contenidos a la formación de habilidades; un foco mayor en los aprendizajes; un rol más protagónico de los estudiantes; y un enfoque cada vez más orientado al desarrollo de habilidades más complejas (OECD, 2010). Esta transformación ha significado un desafío enorme para los docentes, que se han visto en la necesidad de modificar su práctica y adoptar rápidamente nuevas estrategias de enseñanza, buscando ajustarse a las nuevas demandas, frecuentemente evaluadas con parámetros de efectividad.

Diversos estudios sobre la mejora en educación han desplazado el foco desde aspectos relacionados con la gestión y el liderazgo, hacia los elementos propios de la dinámica interior del aula, el tipo de interacciones y prácticas que los docentes promueven (Hopkins y Reynolds, 2001; Hallinger y Heck, 2011; Anderson, 2012; Rincón- Gallardo, 2016). En esta línea, autores como Elmore (2010) han señalado que cualquier proceso de mejora sólo será efectivo si es que implica finalmente un cambio en las prácticas pedagógicas del aula. Por su parte, según Martinic y Vergara (2007) la literatura especializada ha alcanzado un amplio consenso respecto de la relación que existe entre las interacciones, prácticas pedagógicas y la calidad educativa. Lo anterior implica que la mejora de estos aspectos tiene una incidencia relevante en el logro de mejores aprendizajes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) señalan que el organismo humano es un sistema abierto modificable, que se desarrolla a partir de un proceso de autorregulación dinámica, y que implica la participación de un mediador eficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las niñas y niños, desde su infancia más temprana se aproximan al conocimiento de diferentes formas,

interactuando con los objetos, participando de experiencias cotidianas, imitando y, en particular, a partir de la participación de un mediador humano que facilita su progreso en aprendizajes. Este mediador humano es capaz de proporcionar una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años.

¿Serán, entonces, las interacciones un sello que determina la calidad? Para dilucidar esta interrogante primero tenemos que preguntarnos qué se entiende por calidad en Educación Parvularia. Al respecto, podría haber un sin número de respuestas, puesto que su conceptualización se manifiesta desde diferentes perspectivas dependiendo del contexto y tiempo en el que se sitúe o de las posiciones pedagógicas, ideológicas o socioculturales con que se plantee (Marco Navarro, 2014; Jiménez-Rojas y Quintana-Hernández, 2020). Sin embargo, existe consenso en que la definición de calidad educativa debe sustentarse principalmente en los derechos humanos, en el desarrollo integral y en las obligaciones del Estado frente a la educación de las personas (Murillo y Cuenca, 2007; Bóo et alt., 2016).

En este sentido, la Educación Parvularia como primer nivel del sistema educativo, tiene como fin favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar integral, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas singulares. Ello en estrecha relación y complementariedad con la labor educativa de las familias, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos que reconoce a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho (MINEDUC, 2018). Desde esta textualidad podrían extraerse conceptos claros que marcarían la ruta de una educación inicial de calidad: oportuna, pertinente, contextualizada, respetuosa, entre otras características esenciales para otorgar calidad a los procesos educativos. Una educación de calidad en los términos definidos requiere el desarrollo de procesos formativos y reflexivos en las unidades educativas. Al respecto, el valor de la formación continua es crucial para la construcción de sentidos compartidos y para el desarrollo de innovaciones pedagógicas, como medios para la transformación de los equipos educativos y de las prácticas.

Para la JUNJI la calidad es considerada como el énfasis mayor, que engloba y que se encuentra constantemente en desarrollo para una mejora permanente y que, a su vez, se constituye por otros énfasis, criterios y contenidos, que dan sentido y pertinencia y están desarrollados en la propuesta curricular institucional. La calidad en la institución educativa se hace visible desde lo que ocurre en la práctica pedagógica, como de todos los elementos y ámbitos que la sustentan y que hacen posible y dan sentido a la práctica real, reconociendo la posibilidad de que existan múltiples significados o interpretaciones y sin tratar de reducir lo que sucede en la realidad con el único propósito de ajustarse a unos criterios categóricos establecidos previamente por entidades o personas externas, sino, por el contrario, relevar los contextos y particularidades de cada jardín infantil, resguardando de esta manera oportunidades de aprendizaje situadas y significativas para esa comunidad educativa. En este sentido, una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, significa contar con espacios educativos plurales e inclusivos que acojan y den respuesta a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas de diferentes contextos sociales y culturales y con distintas capacidades y situaciones de vida, de manera que la educación cumpla con una de sus grandes finalidades: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad.

Junto a ello, también se han establecido dos dimensiones que pueden dar cuenta de la calidad de los programas educativos. La primera, tiene relación con aquellos elementos estructurales del jardín infantil, en los que se consideran factores observables como el número de niños y niñas por grupo y su coeficiente técnico (relación adulto-niño); el nivel de formación del equipo; y el ambiente físico, infraestructura, espacio interior y exterior, materiales pedagógicos. La segunda dimensión apunta a los procesos pedagógicos que se generan al interior de la unidad educativa, específicamente al tipo de interacciones que se dan entre el educador(a) y el niño; a las características de las experiencias de aprendizaje; la propuesta educativa inclusiva y en equidad; la participación de las familias y los elementos de gestión (SubEP, 2020; Mathers et alt.,2012; UNICEF, 2020; Bóo et alt., 2016; Falabella et alt., 2018). Según UNICEF (2020), ambas dimensiones deben estar relacionadas entre sí para brindar programas de educación inicial de calidad, dado que es necesario contar con las condiciones estructurales adecuadas para que se generen procesos pedagógicos significativos.
En Chile, los aspectos relacionados con los procesos pedagógicos, principalmente aquellos referidos a las interacciones pedagógicas que se producen en el aula, se encuentran claramente reflejados en los marcos curriculares para el nivel de Educación Parvularia (BCEP, 2018; MBEEP 2019; EID EP, 2020), puesto que es considerada una herramienta fundamental para favorecer la generación de aprendizajes significativos.

La calidad educativa, la entenderemos entonces, como todo proceso educativo que asegure condiciones y oportunidades para el despliegue de potencialidades, aprendizajes y resguardo del bienestar integral niños y niñas. Esta se hace visible y concreta en el quehacer pedagógico, este espacio eminentemente humanista donde no sólo se prepara para la vida, sino donde se experimenta esta etapa fundamental del ser humano, que se sustenta en el desarrollo individual y socioemocional, que son los primeros años. Es precisamente aquí que las interacciones pedagógicas juegan un papel fundamental, pues son el sustento de toda acción educativa y donde se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizajes.

Por lo tanto, las interacciones pedagógicas son determinantes para otorgar educación inicial de calidad. En el contexto educativo, estas son definidas como aquellas acciones de reciprocidad que se desarrollan entre educador(a) y educandos en aula, las que están compuestas por aspectos emocionales, organizacionales y pedagógicos, que

en su conjunto constituyen elementos esenciales y que deberían estar presentes de forma permanente en todas las aulas de Educación Parvularia (Pianta et alt,.2012).

En Chile, la SdEP ha determinado como interacciones pedagógicas como:

> *Aquellas relaciones que se establecen entre los adultos y los niños y las niñas en un ambiente educativo, y se caracterizan por iniciar y mantener procesos que favorecen el aprendizaje significativo de los párvulos a través de la mediación del educador(a),quién promueve la construcción de vínculos afectivos positivos y estables, la participación y el juego* (MINEDUC, 2019, p.63).

De esta forma, se entenderá también la *interacción pedagógica* como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica; es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe y Abedin, 2013). De acuerdo con los autores, un concepto que se encuentra en la base de las interacciones pedagógicas y su observación es el diálogo, entendiendo por este los intercambios entre individuos en un contexto específico, que no están restringidos a una modalidad determinada.

Metodología que asegura procesos educativos de calidad

Los Estándares Indicativos de Desempeño para la Educación Parvularia contemplan las interacciones pedagógicas en una de sus subdimensiones y establecen su foco en el valor que representan en el proceso de aprendizaje. Para este referente técnico, dichas interacciones son el espacio donde “se combinan elementos referidos a la construcción de una identidad de aprendiz positiva y de gozo por el aprendizaje con prácticas pedagógicas que promueven la participación, el sentido de pertenencia y la construcción de una comunidad educativa”. (MINEDUC, 2020, p.57)

De esta forma, se entenderá la interacción pedagógica como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica; es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe y Abedin, 2013). De acuerdo a Howe y Abedin (2013), un concepto que se encuentra en la base de las interacciones pedagógicas y su observación es el diálogo, entendiendo por este los intercambios entre individuos en un contexto específico, los que no están restringidos a una modalidad determinada.

De acuerdo con Mercer (2008), como el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo y que además está mediado por el diálogo, se requiere estudiarlo para entender la forma en que ocurre el aprendizaje. Este diálogo o intercambio, ocurre enmarcado en procesos de enseñanza y aprendizaje y puede desarrollarse –o no– de diferentes formas; puede ser horizontal o autoritario, basado en el lenguaje o en otras formas de comunicación e, incluso, de manera presencial o no presencial.

Por otro lado, las interacciones pedagógicas son vehículos a través de los cuales se implementa el proceso educativo, por lo que se vinculan íntimamente a las prácticas pedagógicas que ocurren dentro del aula. No obstante, diversas investigaciones sobre la calidad de la Educación Parvularia han dado cuenta de que los principales nudos presentes en el nivel se encuentran en la variable de procesos pedagógicos (Villalón et alt., 2002; Domínguez et alt., 2007), específicamente en los aspectos referidos a las

interacciones pedagógicas que se establecen entre educador(a) y niños(as) al interior del aula (Treviño et alt,.2013). En este mismo sentido, el estudio realizado en 2013 por Treviño, Toledo y Gempp, basado en la aplicación de CLASS, instrumento que permite observar y evaluar las interacciones en el aula entre educador(a) y niños(as), e identificar fortalezas y debilidades que permitan avanzar en el desarrollo profesional del docente, señala por antonomasia, lo trascedente de avanzar en las interacciones pedagógicas para favorecer practicas de calidad.

Por esta razón, es fundamental potenciar el rol de los equipos educativos, ya que son actores claves que guían el proceso pedagógico que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas u otros tipos de programas de Educación Parvularia, gestionando las actividades con los párvulos, sus familias y la comunidad en general, mediando pedagógicamente entre todos ellos. Esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como empatía, comunicación, asertividad, creatividad, resolución de conflictos, flexibilidad (MINEDUC, 2018). Junto con las familias, los equipos educativos son garantes de derechos que comparten el desafío humano, amoroso y ético de educar, vinculándose afectivamente en un trabajo colaborativo, comprensivo del contexto familiar de cada párvulo. Ellos garantizan una gestión potenciadora y coordinada entre los involucrados e imprimen en cada acción, habilidades, disposiciones y conocimientos, que posibilitan interacciones pedagógicas favorecedoras del bienestar de la comunidad educativa.

Lo anterior, se ve reflejado en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de gestión educativa, que son sistemáticos, flexibles y reflexivos, que contrastan los fundamentos teóricos con las realidades de su unidad educativa y las propias prácticas, y evidencian en cada gestión, condiciones de mejoras que conduzcan a satisfacer las necesidades distintivas de cada niño y niña y ofrecen diversas formas y oportunidades de aprendizajes a través del juego y protagonismo de la niñez.

Es clave que los equipos pedagógicos acompañen de manera oportuna y respetuosa y valoren los saberes, historia y cultura de donde provienen los párvulos y sus familias; a través de relaciones de colaboración, donde participen otros agentes territoriales, que en conjunto le dan sentido a la construcción e implementación de los proyectos educativos (JUNJI, 2021).

Para dar sustento a las interacciones pedagógicas que favorezcan procesos educativos de calidad, es necesario considerar los siguientes conceptos:

- **Diálogo, pensamiento y comunicación:**

La evidencia científica ha demostrado profusamente el impacto y los efectos que tienen las interacciones pedagógicas de calidad en múltiples ámbitos y áreas comprometidas con el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas. De todas ellas, la función mental que aparece con mayor fuerza, sin duda es el lenguaje. La íntima relación que tienen las interacciones con el desarrollo del lenguaje resulta tan consistente, como el vínculo que se establece entre el pensamiento y el lenguaje. Sin detenerse necesariamente en la definición y postura que los diferentes autores han desarrollado para explicar y establecer sus relaciones y causalidad, se destacan las que postulan el desarrollo de la habilidad lingüística a través de la imitación, por medio de la enseñanza y el reforzamiento, propias de corrientes conductistas (Duque y Packer, 2014); o concepciones innatistas que reconocen la existencia de estructuras intrínsecas, que contienen en sí el lenguaje (Chomsky, 2011); otros planteamientos que relevan el desarrollo de la capacidad cognitiva previo a la habilidad lingüística (Piaget, 1977); así como también, postulados que dan valor a la cultura y al contexto como marco esencial para el desarrollo del lenguaje como lo planteado por Vigotsky (Duque, 2014); y otras más radicales, que señalan que la lengua determina el pensamiento y las categorías lingüísticas limitan y determinan las categorías cognitivas (Wright-Carr, 2007). Resulta un hecho que la presencia, calidad e intencionalidad que el adulto aplique en sus interacciones, serán claves para la forma y modo en que el pensamiento y lenguaje se potencien y desarrollen en los niños y niñas. Tal es esta relación simbiótica, que Villalta (2018) afirma que las interacciones que docentes activan en sus prácticas pedagógicas generan modificaciones en la estructura cognitiva de los estudiantes, dependiendo de la calidad, la intencionalidad y significado en que se desarrollen.

De este modo, en especial en el nivel de Educación Parvularia, todo acto educativo se construye y se consolida a través de una relación dialógica, de intercambios e interacciones verbales, a través de instancias permanentes en que unos y otros develan sus saberes construidos en sus propios contextos y que en el proceso pedagógico y, en especial en la interacción, se reestructuran, nutren y potencian. Pues es a través del diálogo, que se instala un puente comunicante, el que cada educador(a) no sólo debe considerarlo como una herramienta de intercambios verbales o un medio de emisión y recepción de mensajes. Es también la vía que gatilla procesos y capacidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales que resultan esenciales para el desarrollo en la primera infancia. Como ya lo explicaban Freire (1976), el diálogo cultural desde un enfoque de las interacciones pedagógicas de calidad se debe iniciar mucho antes del propio encuentro de quienes se comunican. Cada vez que la educadora indaga, se interioriza y considera el entorno, el contexto y saberes que son propios de su comunidad educativa, también está preparando de manera intencionada, diálogos nutritivos que fortalecen sus interacciones pedagógicas.

Como señala Ferreiro (1979, p.38), pese a que en los contextos educativos se utiliza el lenguaje de manera regular y cotidiana, "pensamos poco en él". Por lo tanto, la clave es desarrollar una actitud reflexiva hacia el lenguaje y hacer de esta función una herramienta potenciadora de interacciones pedagógicas de calidad.

- **Clima socioemocional:**

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI, es consolidar prácticas pedagógicas efectivas; es decir, que el despliegue de cada una de las acciones educativas se extienda y logré ir más allá de lo planificado e intencionado. En

este sentido, para Calvache et al. (2016) una experiencia pedagógica significativa no se limita sólo a implementar nuevas estrategias que incrementen logros. Su propuesta para cada docente es dejar *huellas vitales.* En su aplicación al ámbito educativo, se refiere a provocar esencialmente un alto impacto en la calidad de vida no sólo de niños y niñas, sino también en la comunidad. Esta visión releva el potencial de las interacciones pedagógicas como la vía para consolidar la verdadera transformación de las prácticas pedagógicas, ser este puente generador de *huellas vitales,* entendidas como aquellas verdaderas marcas que se instauran en las personas producto de cada experiencia y que configuran su actuar. En su aplicación al ámbito educativo, estas huellas son las que deben provocar esencialmente un alto impacto en la calidad de vida no solo de los niños y niñas, sino también en su comunidad.

Las relaciones que se han establecido entre las interacciones en el aula y los efectos que provocan en los educandos han sido ampliamente estudiados. Para Coll (2010) esta relación vinculante ya era evidente y estaba íntimamente asociada a determinados aspectos en lo cognitivo, pero también en lo afectivo y relacional. Es Pianta (2006) quien focaliza el análisis y plantea que las experiencias en el aula importan y las interacciones que generan docentes tienen efectos directos en el desarrollo. El valor de esta afirmación radica en poner el foco en la construcción de ambientes y climas socioemocionalmente nutritivos como parte de las funciones y responsabilidades docentes. Es así que este autor plantea varias condiciones que deben ser desarrolladas por los educadores(as) y que a la luz de estudios se van esbozando como perfiles no sólo deseables o elogiables –tradicionalmente valorados como características personales de cada educador o educadora– sino que con rasgos esenciales que todo profesional vinculado a la primera infancia debe desarrollar, más que otras competencias de carácter disciplinar o pedagógico. Entre estas características se releva ser un cuidador emocionalmente atento, afectuoso, cariñoso, promotor de ambientes cálidos (Pinto et al, 2017), transmisor de una eficaz fuente de apoyo para sus educandos (Galluci, 2014) y de manera especial, aplicado a contextos vulnerables, se destaca la afectividad que imprime en sus prácticas pedagógicas (Godoy et al., 2016).

Tan significativo resulta el clima socioemocional en el aula, que constituye uno de los tres dominios que forman parte de Classroom Assessment Scoring System (CLASS), instrumento de observación de aula que evalúa la calidad y proporciona recursos para la transformación de las prácticas. En CLASS se denomina apoyo emocional que incluye todas las interacciones que promueven el desarrollo socioemocional de niños y niñas y que sienta las bases para las interacciones de carácter más pedagógico. Está compuesto por cuatro dimensiones: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del docente y consideración hacia la perspectiva de los niños. Este dominio profundiza en el modo en el que educador(a), a través del apoyo emocional, promueve en sus educandos relaciones interpersonales cálidas y acogedoras, sentimientos de bienestar en el aula, niveles crecientes de autonomía y la capacidad para disfrutar y motivar el aprendizaje.

- **Mediación:**

Para indagar en el campo de la mediación del aprendizaje y su implicancia en las interacciones pedagógicas en espacios educativos, es preciso definir primeramente el concepto de mediación. La etimología de la palabra mediar deriva del latín mediāre, que significa participar o intervenir en algo (Diccionario de la lengua española, 2021). Mientras que interacción, se define como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones (Diccionario de la lengua

española, 2021). Interacción y mediación se nutren entre sí. Entonces, cuando se habla de una experiencia de aprendizaje mediado ¿qué factores son intervinientes?, ¿qué rol asume el educador como mediador de aprendizajes? Para dar respuesta a estas preguntas Casado, (2002) afirma que "la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) es una característica típica de interacción humana, responsable de ese rasgo exclusivo de las personas que es la modificabilidad estructural" (pp.135); es decir, cuando más apropiada sea la experiencia de aprendizaje mediado a las necesidades de cada persona, mayor será su capacidad de ser modificado mediante la exposición directa y autónoma al estímulo.

La educación de los párvulos implica asumir por parte de los educadores(as) un rol de mediador del aprendizaje, capaz de proporcionar una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años (Figueroa-Céspedes, I. 2020). Es por ello, que es necesario contar con un mediador eficiente que cuente con características como conocer los procesos cognitivos, los contenidos disciplinares y pedagógicos que orienten su quehacer, además de facilitar la asimilación del contenido en el educando y desarrollar competencias necesarias para la vida.

La calidad de la experiencia de aprendizaje mediado se caracteriza básicamente por tres parámetros: intencionalidad, trascendencia y significado, cualidades universales y omnipresentes en todas las interacciones humanas mediadas, que aseguran la formación de los esquemas flexibles y, por consiguiente, la modificabilidad, característica propia de los seres humanos (Centro de desarrollo cognitivo UDP, s.f.). Para que la interacción tenga un valor mediacional, la experiencia de aprendizaje debe orientar al niño y la niña a buscar y hacer importantes conexiones entre diversas experiencias cotidianas, inusuales, desafiantes, entre otras, y permitirle anticiparse cuando se encuentre con algo similar en el futuro. Las BCEP plantean que la interacción es la principal herramienta pedagógica del proceso de aprendizaje desde temprana edad y que la educación de los párvulos implica por parte del equipo pedagógico, asumir el rol fundamental como mediadores del aprendizaje. Lo anterior, implica el reconocimiento de que el docente es mediador para que la niña y el niño alcance niveles crecientes de aprendizaje, superiores a los que podrían lograr por sí solos. Estrategias pedagógicas para ello son, por ejemplo, la escucha activa, el juego, el uso de preguntas movilizadoras, la curiosidad, el modelamiento, la verbalización detallada de sus acciones, guía y sugerencia de acciones, confrontación de distintos puntos de vista, planteamiento de hipótesis o problemas, el uso del error como instancia de aprendizaje, etc. (MINEDUC, 2018).

En este sentido, la experiencia de aprendizaje mediado es un recurso que enriquece las interacciones pedagógicas entre educando y educador. Este último, puede mediar en cualquier lenguaje: verbal, gestual, simbólico o imitativo. La especial cualidad que transforma en mediación es cuando esta interacción afecta el sistema cognitivo del niño(a).

- **Neurociencia y cerebro social:**

Para hablar de interacciones pedagógicas desde el campo de las neurociencias, Campos (2010) considera importante reconocer que se caracteriza como una nueva corriente que ha entrado al ámbito educativo para aportar conocimientos a las y los docentes sobre su práctica pedagógica, permitiéndole comprender las características del sistema nervioso y del cerebro, para así relacionar este conocimiento con la conducta y la actitud del educando. Diversos postulados, han definido principios de aprendizaje del cerebro, entre los que se declara que el cerebro es social y se

configura en la relación con el entorno. Por lo tanto, el aprendizaje está influido por la naturaleza de las relaciones sociales que construimos a lo largo de nuestra vida, de la mano de la neuroplasticidad. El cerebro social se define como una compleja red de regiones cerebrales que es responsable de la cognición social. Algunos autores lo consideran más que un proceso netamente biológico, sino un proceso cognoscitivo superior, como competencia humana, ya que implica la representación mental de la situación social y la estructura de diversas opciones de respuesta (Valdivieso, 2010).

Las investigaciones más recientes, resaltan dos mecanismos o sistemas de aprendizaje del cerebro social, uno de ellos es el sistema de neuronas espejo, el cual se activa cuando observamos acciones o expresiones emocionales de otras personas. Su principal estrategia de aprendizaje es la imitación y el contagio. El segundo mecanismo o sistema es la teoría de la mente, que se activa cuando se piensa en el deseo, intenciones y creencias de otras personas, permite inferir sobre los sentimientos ajenos y anticipar las acciones de los demás permitiendo alinearnos en un grupo social y desarrollar habilidades sociales, como la empatía (Cerebrum, 2017).

El cerebro social, a partir de los primeros años de vida, se desarrolla potencialmente, a través de las interacciones con los demás y con el entorno. Este proceso de aprendizaje que se da a lo largo del ciclo vital de las personas y es muy significativo desde la primera infancia, permite a los educandos comprender los comportamientos y reglas sociales. En los ambientes educativos, las interacciones pedagógicas constantes pie al aprendizaje social. La imitación, la influencia de otros, las actitudes prosociales y antisociales influyen en este ámbito.

Entonces, ¿cómo funciona el cerebro social y de qué se nutre? Es importante que el educador(a) comprenda que el cerebro social de cada educando se nutre de lo que observa, escucha, percibe, siente y recibe del ambiente. Gracias a la información que hoy proporcionan las neurociencias y el interés de las educadoras(es) por generar estrategias metodológicas motivadoras y desafiantes centradas en el estudiante, que relevan el aprendizaje en lo cotidiano, es posible favorecer diversas habilidades y potencialidades en niños y niñas, activando su cerebro social.

Entendiendo que las interacciones socialmente positivas son un escenario favorable para el bienestar, el aprendizaje y desarrollo integral (MINEDUC, 2018) y considerando al juego una como herramienta conducente del aprendizaje de niños y niñas –ya que impulsa el desarrollo de las funciones cognitivas superiores y la socialización– es importante reconocer lo que plantea Campos (2010), en relación al conocimiento que el docente debe ir generando respecto del funcionamiento del cerebro humano y aplicando diversas estrategias que generen procesos de aprendizajes efectivos y significativos.

De ahí la importancia de instalar en los centros educativos ambientes de aprendizaje en el contexto social y cultural, inherentes a las características de niños, niñas, familias y comunidad, que potencien las interacciones positivas y generen experiencias de aprendizajes significativas integrales para el desarrollo del cerebro social único de cada niño y niña.

- ## El rol de la observación:

Los ambientes promotores de interacciones pedagógicas de calidad no son sólo una aspiración que se propone desde esferas teóricas, sino una creciente necesidad desde el quehacer educativo. Es a través de las interacciones

pedagógicas, entendidas como la más mínima expresión de todo lo que sucede en el espacio educativo, desde donde cada educadora puede llegar al núcleo para la transformación efectiva de sus prácticas. Sin embargo, surge de manera inmediata la consulta a través de qué medio puede levantar esta información.

Una de las herramientas es la observación, tradicionalmente utilizada como un medio para recoger información de los párvulos, para luego tomar decisiones en la mejora de sus procesos educativos. En particular, en el nivel de Educación Parvularia, la observación se ha instalado como una estrategia centrada en los procesos de desarrollo y aprendizajes (Espinoza, 2018). A su vez, la observación implementada de manera colaborativa ha permitido a los equipos pedagógico hacer ajustes a sus prácticas. Sin embargo, la observación así aplicada se restringe a aspectos externos a la propia relación educador(a)-niño(a), dado que pone su foco en condiciones que tienen que ver con los recursos o el ambiente, tales como, material didáctico, espacios, tiempo, secuencia de acciones, entre otros; pero cuánto de esta observación es destinada a la expresión mínima de la relación propiamente tal educador(a)-niño(a); es decir, de su interacción pedagógica.

La observación en el aula se puede constituir como una herramienta que permite objetivar el progreso y logros de las prácticas docentes y brindar un marco de referencia para la retroalimentación y con ello incorporar niveles crecientes de comportamientos deseados para sus interacciones. Para que esto cumpla cabalmente con su propósito catalizador de interacciones, es importante que sea implementada por los propios integrantes de la comunidad, para que sus resultados sean mucho más significativos que si fuera realizada por agentes externos a la institución, con fines de control o supervisión (Haep et al., 2016). A su vez, para no instrumentalizar la observación y restringir sus alcances solamente a lo técnico, es esencial que su aplicación se dé en un marco de relaciones de confianza, en un entorno profesionalizante y marcado por el valor a lo emocional (Mathers et al., 2008). Así como también, la observación necesariamente debe estar vinculada a espacios de retroalimentación, en un diálogo horizontal, que confluya en ciclos de mejora de las prácticas, teniendo como centro las interacciones pedagógicas (Ulloa y Gajardo, 2017).

Estas y otras consideraciones en torno al valor de la observación como estrategia clave para mejorar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes del sistema educativo son desarrolladas en profundidad en el sistema CLASS, herramienta observacional de evaluación para educadoras(es) y que permite valorar directamente la calidad de las interacciones. A su vez, identifica los diversos factores relacionados con el aprendizaje y captura los comportamientos que se presentan en el aula, los califica utilizando un manual de comportamientos y respuestas. Todo ello, desde un enfoque que procura mejorar la relación entre quienes son los protagonistas del proceso educativo, mucho más allá de pretender sólo medir o cuantificar estos compartimientos, ofreciendo recursos concretos para fortalecer las interacciones y materializar la transformación de prácticas docentes efectivas (Pianta, 2006).

- **Liderazgo directivo y pedagógico:**

Los centros de Educación Parvularia presentan constantes desafíos en el ámbito de la gestión administrativa y pedagógica, determinado por los diferentes contextos y territorios en que se emplazan. En la educación inicial la calidad de quienes dirigen y su capacidad de liderazgo son claves para la mejora continua, pues es ahí donde se producen las interacciones de calidad entre pares y entre niños(as) y adultos (MINEDUC, 2021). En términos simples, la relación articulada

entre educador(a), educando y contenido, sustenta la mejora educativa en los jardines infantiles, siempre que se considere como un solo componente y no por separado. ¿Por qué es relevante el liderazgo directo y pedagógico en las interacciones? Cuando la directora de un centro educativo, entre sus múltiples tareas de gestión, acompaña al equipo educativo en su quehacer pedagógico, éste logra implicarse en el proceso educativo y releva las interacciones pedagógicas que ahí se producen considerándolas como eje central de su gestión, afectando positivamente el liderazgo del educador(a), con foco en el liderazgo en el aula como núcleo pedagógico. Esto implica que la educadora, como actor clave en el proceso educativo del niño y la niña, debe desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción, tales como la empatía, comunicación, asertividad, creatividad, resolución de conflicto y flexibilidad (MINEDUC, 2018).

El desarrollo del liderazgo pedagógico en el sistema educativo debe trazar sus sentidos en distintos niveles de progresión; considerar desde la institucionalidad en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC): sostenedores, directivos(as) y profesores(as), en coherencia con el marco referencial vigente para el nivel, el proyecto educativo institucional, la planificación estratégica y el currículo en el aula; impactar, además, de manera coherente y con pertinencia en las interacciones pedagógicas que confluyen; considerar el espacio educativo como el núcleo donde se producen las interacciones de calidad, la evidencia disponible sobre liderazgo en Educación Parvularia, determina un conjunto de dimensiones efectivas en favor de la calidad, entre ellas, la construcción de vínculos con las familias y redes locales, donde quienes son líderes promueven y garantizan una comunicación efectiva formal e informal. La educadora de párvulos en su rol pedagógico debe procurar interacciones pedagógicas intencionadas con los niños y niñas y estás deben ocurrir en un contexto relacional que debe ser esencialmente positivo para que la intención pedagógica concluya en aprendizajes significativos. Esta interacción es responsabilidad del educador(a) y su diseño debe considerar la preparación de ambientes desafiantes y seguros, en la que el niño y la niña se sienta considerados y el educador(a) esté presente (MINEDUC, 2018).

Conclusión

Resulta fundamental relevar el quehacer pedagógico como el espacio donde emerge la educación inicial de calidad. Este proceso humano, donde no sólo se prepara para la vida, sino donde se vive esta etapa fundamental del ser humano, que se sustenta en el desarrollo individual y socioemocional, es precisamente donde las interacciones pedagógicas juegan un papel trascendental; pues son el sustento de toda acción educativa y gracias a ellas se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizajes.

En el plano de las interacciones es donde aprendemos a convivir, incluir, respetar y resolver conflictos, a tomar conciencia del valor de la libertad, de la justicia, aprendemos a descartar la violencia, la discriminación, la sumisión, el autoritarismo, contribuyendo de esta manera la Educación Parvularia a la construcción de sociedades respetuosas y participativas.

Para ello, el rol de los equipos pedagógicos es clave para el desarrollo de un proceso educativo de calidad, se requiere de su formación continua y permanente, afianzar el trabajo colaborativo y la reflexión crítica de la práctica. Serán estos pilares fundamentales para forjar una cultura colaborativa y transformadora que potencien su quehacer pedagógico y por lo tanto aseguren Educación Parvularia de calidad.

Referencias bibliográficas

Bóo, F. L., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?*: Guía de herramientas. Inter-American Development Bank.

Calvache, E., Ruiz, J., Tombé, M. R., Roa, Z. (2016). *Experiencias significativas y huellas vitales.* [Tesis de Magíster, Universidad de Manizales Popayán]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2727.

Campos, A. L. (Junio de 2010). *Repositorio institucional UPN.* Obtenido de https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25280/neuroeducacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Casado, S. N. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje, entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Vol. 4, No. 2, 135. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/155/15504207.pdf.

Centro de desarrollo cognitivo UDP. (s.f.). Programa Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado, en el contexto de educación superior. Santiago, Chile: Centro de desarrollo cognitivo UDP.

Cerebrum. (2017). *Aporte de la neurociencia al desarrollo infantil.* Neurociencias Educacion y desarrollo Humano.

Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development,* 7(4), 263-278.

Diccionario de la lengua española. (diciembre de 2021). Diccionario de la lengua española. Obtenido de https://dle.rae.es

Domínguez, P., Moreno, L., Narvaes, L., Herrera, M.O., & Mathiesen, M.E. (2007). Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final. Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Duque, M., & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica,* 9(2), 30-57.

Espinoza, P. (2018). *Planificación y evaluación. Orientaciones Técnico Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia.* Subsecretaría de Educación Parvularia. División de Políticas Educativas.

Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. Gestión y política pública, 27(2), 309-340.

Ferreiro, E., & Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo XXI.

Figueroa-Céspedes, I. (31 de 08 de 2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia Educación y Aprendizaje,* 107-131. Obtenido de Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA): http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio.* Comisión Económica Latinoamericana de Educación (Celadec).

Gallucci, J. (2014). *Investigando el efecto de aumentar interacciones positivas profesor-estudiante en conducta adolecente y en relaciones profesor estudiante.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Connecticut].

Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2018). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos,* 42(3), 149-169. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400.

Haep, A., Bhnke, K., & Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal´s perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation,* 49, 1-6.

Heckman, J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. American Educator, 35(1), 31.

Jiménez-Rojas, A., & Quintana-Hernández, L. S. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. Hallazgos, 17(33), 103-132.

Llach, J. (2017). El rol de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria en la primera infancia: diagnóstico y políticas. Boletín de la Academia Nacional de Educación.

Marco Navarro, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana.

Martinez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 18(36).

Mathers, S., R. Singler y A. Karemaker (2012), Improving Quality in the Early Years: A Comparison of Perspectives and Measures, Oxford: University of Oxford.
Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educar en la Era Planetaria* (Segunda Edición). Editorial Gedisa.

Murillo, J y Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3). Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/551/55130501.pdf.

Ministerio de Educación, Subsecretaria de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia.* Santiago.

Ministerio de Educación, S. d. (2021). *Marco para la buena dirección y liderazgo de educación parvularia.* Santiago.

Pianta, R. C. (2006). Standardized Observation and Professional Development: A Focus on Individualized Implementation and Practices. *Critical issues in early childhood professional development,* 231–254.

Pianta, Robert C.; La Paro Karen M. y Hamre, Bridget K. (2012). CLASS Pre-K. Sistema para evaluar la dinámica de las aulas. Maryland: Teachstone.

Piaget, J. (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño.* Guadalupe.

Pinto, A., Cadima, J., Coelho, V., Donna M. Bryant, Peixoto, C., Nóbrega, M., Margaret R. Burchinal, & Sílvia Barros (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly.* 48 (3), 246-255. doi:10.1016/j.ecresq.2019.04.003.

Skinner, B. F. (1947). Psicología experimental. En W. Dennis (Ed.). *Tendencias actuales en psicología,* 16-49. https://doi.org/10.1037/13989-002.

Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 50(1), 40-62.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N°5. *Lideres Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Unicef. (2014). Construyendo mejores cerebros: nuevas fronteras en el desarrollo de la primera infancia. Nueva York: sección de desarrollo de la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Unicef. (2020). Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Villalta-Paucar, M. A., & Assael-Budnik, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia),* 44(1), 49-68. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049.

Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O. y Mathiesen, M. E. (2002). Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. Internacional Journal of Early Years Education, 10(1), 49-59.

Wright-Carr, D. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio,* 7(26). doi:10.33064/22crscsh369.

Valdivieso, C. U. (Junio de 2010). Una breve intoducción a la congnicion social , procesos y estructuras relacionados.

Columna:

Padres, niños y pantallas: conversaciones pendientes

Columna:

Padres, niños y pantallas: conversaciones pendientes

Pamela Urra[1] y Susana Mendive[2]

"Muchas veces pasa que son los adultos los que necesitan de la tecnología para entretener o estimular al niño. Pero no es la tecnología lo que el niño necesita a esta edad (menores de 6 años)", declara el documento publicado por la UNICEF *Pantallas en casa.* En el contexto de la pandemia, las familias han incrementado el consumo de contenidos a través de medios digitales, aumentando las horas de exposición de los niños más allá del tiempo sugerido por los expertos. Si bien las pantallas en sí no son nocivas, pueden serlo cuando la exposición comienza muy temprano en la vida, por mucho tiempo al día, y para fines no recomendados por la Asociación Americana de Pediatría tales como regular la conducta, lo que podría generar dependencia. Investigadores como Elias et al. (2019) han advertido que el exceso de tiempo en pantallas podría retrasar el desarrollo del lenguaje de niños y niñas, el cual es vital para el aprendizaje y el logro académico. El retraso en el lenguaje se explicaría por el hecho de que los niños desarrollan su lenguaje en la medida que tienen oportunidades de comunicarse con un adulto que responde inmediata y adecuadamente a lo que expresan. Por esta razón, es importante revisar qué estamos haciendo en casa y apoyar a las familias en el uso de medios digitales.

Un estudio (Madigan, 2019) realizado antes de la pandemia, en Canadá, señala que los niños de 24 meses consumen un tiempo promedio de pantallas a la semana de 17 horas; los de 36 meses, 24 horas; y los de 60 meses, 10 horas. Según el Consejo Nacional de Televisión, los niños chilenos (entre 4 y 12 años) que en promedio veían 2 horas diarias de televisión antes de la pandemia, durante 2020 aumentaron en un 13% la cantidad de tiempo frente a la televisión. Estos datos sobrepasan las recomendaciones realizadas por la Asociación Americana de Pediatría, la OMS y la Unicef, las que indican que los menores de 5 años no deberían ver más de una hora diaria de pantallas. Otro estudio (Määttä, 2017) desarrollado en Finlandia con niños entre 3 y 6 años y sus padres revela que aquéllos con un alto nivel educativo usan menos pantallas delante de sus hijos y dan más importancia a limitar el tiempo que éstos pasan frente a los medios digitales, lo cual se traduce en un menor tiempo de exposición de estos niños a las pantallas, en comparación con sus pares de niveles educativos más bajos.

1 Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica, Magíster en Lingüística, estudiante de Doctorado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, plurra@uc.cl.

2 Psicóloga, PhD. en Psicología, profesora Asociada, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, smendive@uc.cl.

Ahora bien, la realidad ya se ha instalado. Los niños ven más pantallas de lo recomendado y los adultos están muy lejos de limitar su uso en el contexto de la pandemia, debido a la sobrecarga laboral y a las múltiples demandas de la vida doméstica. La escena de la madre que sostiene un computador con una mano, cocina con la otra y le pasa un celular a su hijo ilustra bastante bien el problema. Pero ¿qué estamos haciendo para contrarrestarlo?

Si no hay más alternativa que usar celulares, tabletas y computadores que acerquen a los niños a la vida afectiva, social y cultural y a la vez no se quiere afectar su desarrollo lingüístico, entonces, una alternativa es limitar las horas que pasan frente a las pantallas, revisar los contenidos que consumen y, sobre todo, acompañarlos e interactuar con ellos mientras usan los dispositivos. Según una investigación realizada en Suecia (Sundqvist, 2021), cuando los padres se involucran con los niños en la "lectura" de medios, conversando activamente, haciendo preguntas y realizando pausas para discutir los contenidos o las escenas, sus hijos muestran importantes logros en el componente pragmático o comunicativo del lenguaje. Por el contrario, el uso solitario y excesivo de la tecnología, junto con la *tecnoferencia* –la interrupción de la interacción con el niño cuando los adultos consultan medios digitales (Reed, 2017)–, afecta la interacción entre padres e hijos e impacta negativamente en el desarrollo del lenguaje. En otras palabras, cuando no hay conversación entre padres e hijos mientras éstos ven pantallas, sacrificamos la interacción y ponemos en riesgo el lenguaje.

Si bien iniciativas tales como TV Educa Chile han contribuido a mejorar el acceso de niños y niñas a contenidos de calidad, el uso pasivo de los medios, sin interacción, no favorece el desarrollo lingüístico de los niños a temprana edad. Dejamos aquí algunos recursos que pueden dar ideas para acompañar el consumo digital de niños pequeños y para limitar el tiempo de uso:

- Chile Crece Contigo. (2018). *Niños, niñas y uso de las pantallas [video].* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Igd600Y7C8k&ab_channel=ChileCreceContigo

- American Academy of Pediatrics. (2021). *Cree su plan para el consumo mediático [página web].* Disponible en: https://www.healthychildren.org/spanish/media/paginas/default.aspx#wizard

Referencias bibliográficas

American Academy of Pediatrics. (2021). *Cree su plan para el consumo mediático [página web].* Disponible en: https://www.healthychildren.org/spanish/media/paginas/default.aspx#wizard.

Chile Crece Contigo. (2018). *Niños, niñas y uso de las pantallas [video].* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Igd600Y7C8k&ab_channel=ChileCreceContigo.

Elias, N., & Sulkin, I. (2019). Screen-Assisted Parenting: The Relationship Between Toddlers' Screen Time and Parents' Use of Media as a Parenting Tool. *Journal of Family Issues,* 40(18), 2801–2822. https://doi.org/10.1177/0192513X19864983

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA pediatrics,* 173(3), 244-250.

Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylönen, A., Ray, C., ... & Roos, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children's screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health,* 17(1), 1-11.

Reed, Jessa, Kathy Hirsh-Pasek, and Roberta Michnick Golinkoff. Learning on hold: Cell phones sidetrack parent-child interactions. *Developmental psychology* 53.8 (2017): 1428.

Sundqvist, A., Koch, F. S., Birberg Thornberg, U., Barr, R., & Heimann, M. (2021). Growing Up in a Digital World–Digital Media and the Association With the Child's Language Development at Two Years of Age. *Frontiers in psychology,* 12, 443.

Unicef. (10 de mayo de 2021). *Pantallas en casa. Guía para acompañar a las familias en el uso de internet.* https://www.unicef.org/uruguay/media/3001/file/Pantallas%20en%20casa.pdf.

Entrevistas

Nolfa Ibáñez Salgado: "El problema es la escuela"

La primera educadora diferencial ganadora del Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2021 ha dedicado su trayectoria a la investigación y enseñanza de las interacciones pedagógicas en el ámbito de las emociones en el aula, la promoción de la diversidad y la interculturalidad.

"Tengo una profunda preocupación por los niños y las niñas". Así comienza su entrevista con *Niñez Hoy,* Nolfa Ibáñez Salgado, académica, doctora e investigadora que en 2021 fue distinguida con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación en Chile con el que se convirtió en la primera educadora diferencial en obtener dicha distinción.

Con la experta conversamos acerca de la importancia de las interacciones pedagógicas en el retorno a la presencialidad a las escuelas y jardines infantiles, tras la pandemia del coronavirus, y cómo las emociones y contextos familiares de las infancias no deben ser invisibilizados, sino que tomados en cuenta para un adecuado retorno y aprendizaje integral.

III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
FOZ DO IGUAÇU - PR - 04 A 07/11/98 - RAFAIN PALACE HOTEL

1ER
CONGRES
DE EXPE
PEDAGOG

¿Cree usted que, con la experiencia vivida durante la pandemia, el retorno a la presencialidad pueda significar un nuevo impulso para la educación inicial?

"Tengo una profunda preocupación en relación con los niños y las niñas pequeños, quienes van a ir recién a la Educación Parvularia, porque han pasado la mitad de su vida aprendiendo a no confiar en los demás, a no acercarse a otros que no sean su familia directa, a no tocar, a mantener distancia; es decir, han aprendido –por necesidad– a desconfiar, y yo pienso que ese es un problema serio. Creo que de eso tiene hacerse cargo la educación de la primera infancia, más que de los objetivos de las Bases Curriculares, porque es una situación extraordinariamente importante. Todos sabemos que son años decisivos en la formación de la persona. Entonces, debiese ser una preocupación fundamental restaurar la confianza y respeto por el otro, fomentar el trabajo colaborativo y generar actividades conjuntas en beneficio de otros. Creo que ese trabajo va a ser un desafío para la Educación Parvularia".

¿Cuál es el rol de las interacciones pedagógicas en este desafío?

"El rol de las interacciones es fundamental. De hecho, las interacciones en el aula –a mi juicio– debiesen ser el foco de la investigación en y sobre educación. Ahí está, ahí se decide todo: el aprendizaje; el estilo de relación profesor-alumno; las cuestiones que nos afectan de manera favorable y desfavorable. Las emociones que surgen en uno en distintos momentos. Todo tiene que ver con la relación. Sin embargo, la idea ha sido siempre pensar que esas cosas se dan en el cuerpo, en el interior. Y no, se da en el fluir relacional, en la interacción con otros y otras. A pesar de que ha aumentado el interés por investigar las interacciones en los últimos años, lamentablemente todavía no es el punto central como debiese ser. La atención de la investigación en educación debiese dirigirse hacia lo que ocurre en la interacción al interior del aula y de la comunidad educativa, porque ahí pueden ocurrir las transformaciones que queremos para nuestra escuela".

“Todo niño y niña puede aprender”

Nolfa Ibáñez trabajó junto al biólogo y epistemólogo chileno Humberto Maturana, a quien –de hecho– la académica acercó al ámbito de la educación, a comienzos de los ochenta. En ese tiempo, Ibáñez desarrolló una línea de investigación sobre las interacciones pedagógicas denominada Metodología Interaccional Integrativa (MII), la cual se mantiene vigente y tiene dentro de sus bases epistemológicas la teoría de la Biología del Conocimiento desarrollada precisamente por los chilenos Francisco Varela y Humberto Maturana.

Es así como el Premio Nacional de Ciencias 1994, colaboró estrechamente con la experta hasta comienzos de 2000. Fue su profesor guía en su tesis de magíster en Educación con mención en Educación Diferencial y también en su doctorado en Educación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Además, trabajó en el equipo de investigación liderado por Nolfa en dos proyectos Fondecyt.

Usted ha inspirado su investigación y aporte al conocimiento en la obra de Humberto Maturana. ¿Qué podría reflexionar en relación con el legado que nos deja el gran biólogo y epistemólogo chileno para lograr una formación realmente humana?

"Yo me encontraba trabajando con niños y niñas institucionalizados que estaban fuera del sistema escolar y, dado los avances que tuvieron, le llevé unos videos a Humberto a su laboratorio en la Universidad de Chile, que quedaba frente a la UMCE, y le mostré a un niño institucionalizado que yo había acompañado durante los últimos siete días y ocurrieron cambios impresionantes en él. Era un niño con un diagnóstico de deficiencia mental severa, autismo, psicosis desintegrativa, epilepsia, que no seguía ninguna instrucción, no permanecía sentado, se auto agredía todo el tiempo... Al séptimo día, el niño estaba tranquilo conmigo, haciendo algo juntos, que no era para que aprendiera, sino que con la intención de fortalecer la relación entre dos personas que se aceptan como son. Le dije a Humberto, *'quiero que veas esto, porque la literatura especializada dice que no puede pasar'.* Humberto vio el video, quedó muy impresionado y me contestó, *'pero esto es lo que yo digo que pasa. Porque lo que tú estás haciendo es a lo que me refiero cuando digo que el aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia cuando uno acepta al otro como legítimo otro junto a uno'.* Entonces, fue extraordinariamente potente, significaba que todo niño y niña puede aprender con independencia de cómo veamos sus características. Y así, seguí por ese camino un buen tiempo demostrando que todo niño y niña puede aprender".

Nolfa Ibáñez trabajó muchos años investigando longitudinalmente a niños y niñas de comunidades mapuches de la Región de La Araucanía, hijos e hijas de pequeños agricultores de estrato socioeconómico bajo y los comparó bajo la misma metodología con niños y niñas de la zona urbana de Santiago, provenientes de familias profesionales o técnicos. Analizó sus interacciones desde el nacimiento hasta los tres años de edad y continuó siguiéndolos durante el jardín infantil y hasta segundo año básico.

¿Nos podría contar más detalles acerca de este estudio?

"Ese es un estudio único acerca de cómo construimos los sentidos de los significados en nuestros procesos de socialización primaria y cómo esos sentidos que se construyen en el hogar a veces al ir a la escuela se opacan, se invisibilizan o desaparecen. Y eso es una responsabilidad de la escuela y en este caso, de la Educación Parvularia", explica la académica.

"Nosotros lo constatamos, tenemos evidencias porque analizamos sus interacciones dos veces por semana durante los primeros seis meses, después una vez por semana, luego cada quince días. Fueron años de un estudio longitudinal donde pudimos ver algo que yo nunca había escuchado o visto, a niños y niñas mapuches de comunidades rurales pobres, que al año seis meses se comportaban a nuestros ojos como genios. Pero resulta que cuando van a la escuela tienen los peores resultados. Entonces, ¿cuál es el problema?, el problema es la escuela. La escuela es la que tiene que cambiar la perspectiva".

"Nuestras sociedades han aceptado lógicas hegemónicas que guían los ámbitos económicos y sociales, bajo los cuales se establecen todas las políticas. Y esas lógicas universalistas establecen firmemente que lo que es bueno para la humanidad se logra utilizando similares procesos en todas partes y con todas las personas y eso es un grave error, porque desconoce la diversidad de lo humano y el derecho que tienen las personas a la libertad, como decía Amartya Sen, Premio Nobel de Economía, 'el derecho a la libertad de intentar lograr aquello que se valora'. Entonces, esto supone que lo bueno se logra con procedimientos que establecen expertos como si todos fuéramos iguales y como resultado de eso se etiqueta, se clasifican los intereses, las necesidades y lo que deben aprender los niños y las niñas. Un grave error que viene desde arriba, pero la única manera de cambiarlo es desde abajo, porque nadie puede hacer cambios más que quienes están en el aula".

"Las instrucciones matan la innovación"

¿Cómo se puede avanzar en una relación más horizontal desde la escuela y el jardín infantil con las familias?

"Hay una cuestión que siempre estuvo presente de una u otra manera, con mayor o menor nitidez y que es el hecho de que pareciera que no se consideran estos saberes que los niños traen. Los niños traen aprendizajes, es lo único que tienen, además. No pueden optar por ser de una manera o de otra, porque lo que traen es su experiencia, el aprendizaje que han tenido en la convivencia familiar. Y hay una línea de pensamiento de colegas que piensan así, y quizás mayoritaria, que cuando los niños son pobres o sus padres no son letrados, entonces tienen menos aptitudes cognitivas o les cuesta más aprender, o sea son un poco más tontos. Eso es, según mi experiencia, absolutamente incorrecto".

Su discurso es muy coherente, nos invita a reflexionar y diversificar la enseñanza, sacarnos las etiquetas.

"Las instrucciones matan la innovación e invisibilizan los talentos. ¿Por qué hay que tener instrucciones para todo? Los niños no son una tabla rasa, llegan al jardín infantil habiendo construido aprendizajes relacionados con su emocionalidad, cosas que les son gratas cosas que no les son gratas y eso es lo que llevan a la escuela, en esta primera instancia, recién su segundo contexto interaccional es el jardín infantil. Entonces, nosotros observamos a niños que han aprendido a resolver sus problemas por sí solo, un niño mapuche de ocho meses que está recién aprendiendo a pararse y se le cae algo, no pide ayuda, va y trata, pasan cinco, seis minutos, en el lugar está lleno de personas que lo están mirando, pero que, si el niño no pide ayuda, no interfieren y finalmente el niño consigue recuperar lo que se le cayó y está feliz. El niño sabe que a la partida podría haber pedido ayuda y que alguna de las personas a su alrededor iba a correr a ayudarlo, pero no lo hace, pues es otra manera de interactuar en el fluir relacional familiar. En cambio, nosotros corremos a pasarle al niño algo que no alcanza y le damos instrucciones para que no quede más fuera del alcance, no le damos espacios de autonomía para resolver problemas. Cuestiones que yo he aprendido con familias indígenas".

"Otro caso que investigamos, es el de una niña pequeña que tenía una gran autonomía, era lo que más llamaba la atención de ella. Al analizar sus interacciones en el hogar y también durante el jardín infantil siguió desarrollando su autonomía, pero al entrar a primero básico, en menos de seis meses comenzó a preguntar todo: *'tía, ¿está bien esto?, 'tía, ¿hay que hacer esto?'* ¿Dónde lo aprendió? En la escuela, en su casa no. En su casa ella aprendió a resolver sus problemas, a ser autónoma. Pero más tarde, volvemos a verla ya en la escuela y nos encontramos con una niña que pregunta todo. Entonces, las y los profesores y educadores tenemos que reflexionar sobre nuestras concepciones de aprendizaje, para poder hacer coherente nuestra práctica con lo que aceptamos de la teoría. La escuela está al debe en muchas cosas, desde la Educación Parvularia, pero fundamentalmente en este aspecto de no considerar la diversidad entendida como la consecuencia de modos distintos de convivencia. Eso hace que la diversidad pueda ser de muchos aspectos. La diversidad entendida de este modo en que todos somos diversos, todos tenemos experiencias de vida distintas y eso es lo que llevamos a la sala de clases y en el caso de los niños pequeños es todo lo que tienen, entonces se trata de validar lo que traen".

Su trabajo ha abordado el ámbito de las emociones en el aula, ¿cómo pueden los equipos educativos enriquecer las interacciones pedagógicas en este sentido?

"En el aprendizaje siempre están involucradas las emociones. Pero las emociones tienen distintos enfoques y líneas de trabajo. Y quiero dejar en claro que yo me refiero a la disposición del cuerpo y la mente para hacer cosas. Esta concepción es también algo que viene de Humberto Maturana. A mi modo de ver, no es bueno, que sobre todo en educación, las emociones estén siendo vistas desde la regulación, lo que implica –en último término– el control de estas. Lo que yo he investigado hace muchos años en educación en todos sus niveles, no tiene nada que ver con eso, sino que, en considerar las emociones del estudiante, tomarlas en cuenta. Por ejemplo, si en un curso un niño llora y uno le pregunta qué le pasa y él contesta que tiene susto, lo más probables es que se le va a decir que no debe tener susto, que están todos allí, que lo quieren, que están sus compañeros, está la profesora. Bueno, eso –que es nuestra costumbre– es no considerar las emociones, es no tomarlas en cuenta. Lo que tiene el niño es susto, si yo las considero, las tomo en cuenta. Si veo que un niño está triste y le digo que no esté triste, no estoy considerando esa emoción".

"El punto de las emociones es central, porque emociones y aprendizajes van juntos. Si un niño que viene de haber construido significados distintos a los de la profesora, se encuentra en un momento en que le hacen una observación que no comprende, porque no está dentro de lo que él conoce, de su experiencia. Bueno, la emoción de ese niño va a pasar de ser grata a una emoción de desconfianza o de '¿qué es lo que pasa?', 'no entiendo'. La idea es que consideremos las emociones, que las y los profesores nos hagamos cargo, no para estudiarlas, no para auto aprenderlas, no para regularlas, no para controlarlas, si no para hacer que cambien si es que son emociones desfavorables para el aprendizaje o reforzarlas si es que son emociones favorables para el aprendizaje".

¿Cómo se interrelaciona y construye el lenguaje con niños con necesidades educativas especiales?

"Exactamente de la misma manera que cualquier otra persona. El lenguaje entendido según la concepción de Maturana es la recursividad de coordinaciones de acciones consensuales. Cuestión en que puede estar involucrada o no el habla, que pueden ser verbalizadas o no. Nosotros vimos en nuestras largas investigaciones, que los niños efectivamente están en el lenguaje bastante antes de tener emisiones lingüísticas. Y la recursividad en las coordinaciones de acciones consensuales se empieza a construir desde el nacimiento. Esto es algo muy complejo, pero cuando yo desarrollé mi tesis doctoral precisamente fue para constatar si lo que Humberto Maturana decía del lenguaje, efectivamente daba cuenta de lo que uno como observador podía ver en el desarrollo normal de un niño. Esta concepción de lenguaje implica atender a la relación, porque el lenguaje no se da en el cuerpo de los participantes, se da en la relación entre los participantes".

Experiencias

01 La práctica pedagógica y sus interacciones a la luz de la mirada de CLASS y VESS

Natalia Zamora[1] y Maximiliano Sánchez[2]

Una Educación Parvularia de calidad considera aspectos estructurales y de procesos. Esta última supone que el aula y los diversos espacios donde se desarrollan las instancias educativas deben ser diversos, integrales, desafiantes y generar ambientes cálidos y protegidos y, a la vez, ser coherentes con la propuesta educativa y los pilares centrales de la educación de primera infancia.

Los referentes curriculares actuales se refieren a los ambientes de aprendizaje y a las interacciones pedagógicas como contextos determinantes para enriquecer los aprendizajes de los niños y las niñas. En efecto, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se menciona que "el espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto, se transforma con la acción del niño y niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este".[3]

Con el propósito de dar cumplimiento a la responsabilidad de asegurar la calidad del proceso educativo, JUNJI brinda instancias y oportunidades para que los equipos pedagógicos desplieguen iniciativas innovadoras que transformen su práctica educativa, favoreciendo las condiciones para generar y brindar múltiples y variadas oportunidades de aprendizajes para todas las niñas y niños.

Por ello, JUNJI proclama y resguarda la formación continua de equipos técnicos y educativos, como estrategia central y favorecedora de prácticas educativas integrales, inclusivas y por ende de calidad. Durante la trayectoria institucional, se ha puesto foco en la innovación pedagógica y las interacciones de calidad, apostando a potenciar el desarrollo y la transformación de las prácticas educativas.

1 Encargada Sección Formación Continua e Innovación Pedagógica JUNJI, nzamora@junji.cl.
2 Departamento de Calidad Educativa JUNJI, masanchez@junji.cl.
3 Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Capítulo 3 / Contextos para el aprendizaje / página 113.

El año 2019 comenzamos a formar a nuestros equipos de la Región de O'Higgins en el modelo VESS, cuya sigla significa *Vida Equilibrada con Sentido y Sabiduría.* Y en paralelo, también entregamos capacitaciones en CLASS –herramienta proveniente de la Universidad de Virginia, Estados Unidos– a los equipos educativos de la región de Tarapacá. Ambas instancias comenzaron de forma presencial y debido a la pandemia continuaron, posteriormente, durante 2020 en modalidad virtual.

Lo más desafiante y significativo fue que, por primera vez, la Junta Nacional de Jardines Infantiles convocó íntegramente a estos espacios de formación profesional a todos los miembros de los equipos pedagógicos de los jardines infantiles clásicos de administración directa de estas dos regiones del país, incluyendo a los asesores(as) técnicos pedagógicos, y en la región de Tarapacá también se invitó a los equipos educativos completos de los jardines infantiles alternativos.

Por lo tanto, ambas instancias fueron un desafío por la envergadura que significaban. Pero al mismo tiempo, tuvimos la convicción de que era necesaria para democratizar el conocimiento, facilitar la apropiación de contenidos mediante la problematización y la discusión técnica generada en los equipos pedagógicos en conjunto con el equipo asesor y facilitar el diseño de propuestas con sentido y contextualizadas para la implementación de lo aprendido. La comunidad educativa completa tuvo la oportunidad de construir un lenguaje común que los identificara y les permitiera transformar la práctica con plena conciencia.

En la Región de O´Higgins se formaron a los equipos pedagógicos de 19 jardines infantiles clásicos de administración directa durante los años 2019 y 2020, esto significó un total de 421 participantes entre profesionales y técnicos. La formación estuvo a cargo del Instituto de Formación FOCUS SPA, que poseía el certificado de proveedor único en Chile de VESS.

En la Región de Tarapacá se formaron los equipos pedagógicos de 22 jardines infantiles clásicos de administración directa y 13 jardines infantiles alternativos durante los años 2019 y 2020. Esto significó un total de 447 personas entre profesionales, técnicos y auxiliares. Fue ejecutada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, mediante CENTRE UC, que al igual que en el caso anterior, poseía el certificado de proveedor único para formar en dicha metodología.

Las instancias formativas consideraron talleres y encuentros presenciales donde los equipos problematizaron su práctica en torno a los contenidos teóricos que se revisaron y recibieron retroalimentación del equipo docente. El año 2019 y parte del 2020 hubo oportunidad de recibir visitas de acompañamiento de tutores que modelaron y dialogaron en torno a la implementación desarrollada por los equipos pedagógicos.

Sin embargo, la pandemia mundial que nos afectó, obligó a remirar cada propuesta formativa, transformándola a una modalidad cien por ciento virtual que resguardara el propósito y la calidad de esta. Bajo esta nueva manera de ejecutar las formaciones y siendo una experiencia totalmente nueva en JUNJI, igualmente los equipos pedagógicos de las regiones de Tarapacá y O'Higgins pudieron finalizar su formación y transformar tanto sus prácticas, como sus espacios de aprendizaje.

Modelo educativo VESS

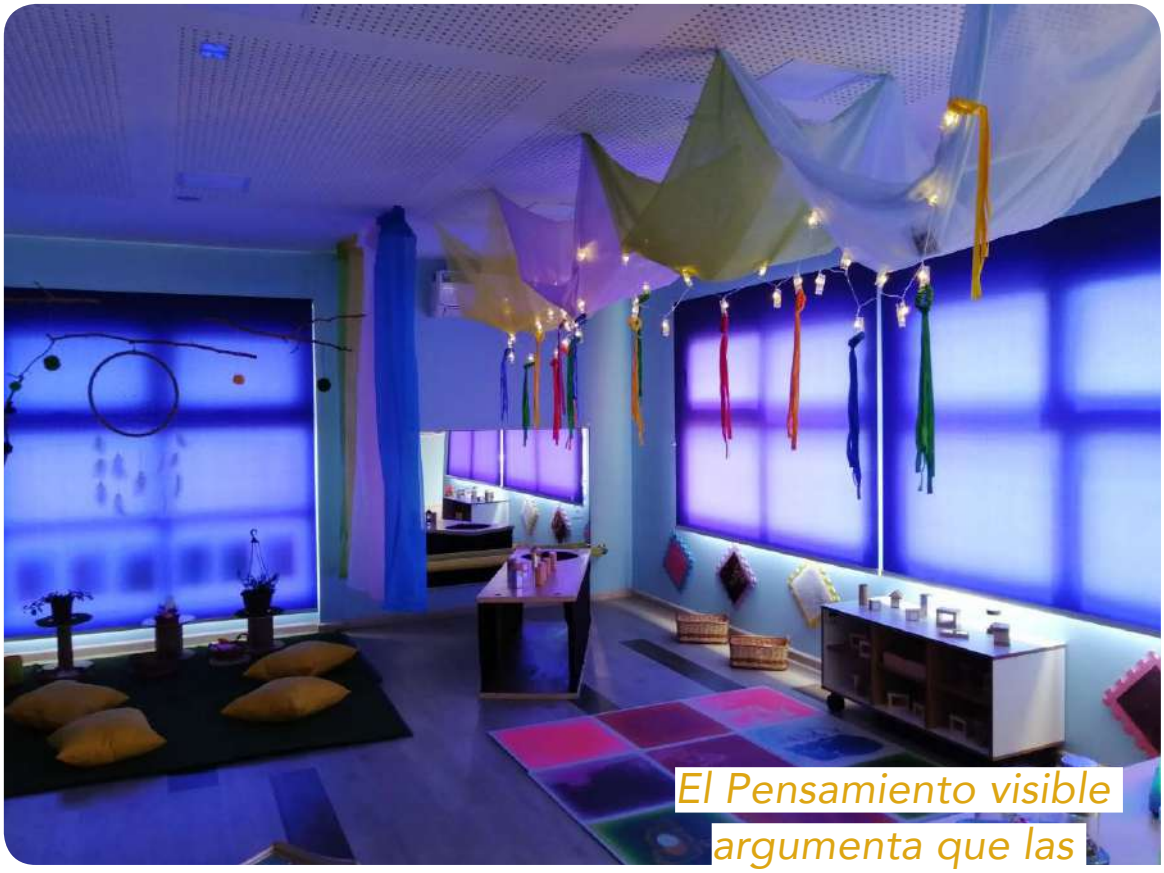
El propósito del modelo educativo VESS es favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento para formar seres humanos integrales que comprenden su entorno y que aportan valor al mundo. Para esto, se comprende que no hay pensamiento sin emoción y que, por lo tanto, nuestro cerebro no puede aprender si no está conectado emocionalmente con el entorno y quienes nos rodean. Pues hoy sabemos, gracias a los grandes hallazgos de las investigaciones, que nuestro cerebro necesita emocionarse para generar dopamina y así llevar la información/experiencia a nuestra corteza cerebral y generar el pensamiento y la comprensión.

Esta metodología fue creada por Education First, organización constituida el año 2000 por Ana María Fernández, educadora de párvulos colombiana. Con ella se busca educar ciudadanos autónomos, responsables, equilibrados, con valores, empáticos y felices, que actúen sabiamente fomentando un mundo sostenible. Se integran diversos enfoques educativos que se sustentan en investigaciones con alto nivel evidencia científica, como el denominado *pensamiento visible* del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, creado en 1967 por Howard Gardner, Nelson Goodman y David Perkins de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, Estados Unidos.

Por su parte, el Proyecto Zero investiga los procesos de aprendizaje de niños, adultos y organizaciones. Tiene como misión comprender los procesos cognitivos de pensamiento, aprendizaje y creativos de orden superior. Abarca estudios de campo en distintos contextos culturales y en diversos ámbitos interdisciplinarios. Reconoce el papel del aprendiz como protagonista del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta su etapa de desarrollo, la manera en que se aprende en tal etapa y las distintas formas en que se pueden expresar las ideas. Por lo tanto, se invita a que, en cada decisión técnica pedagógica, se contemple al niño y la niña como un ser integral, sujeto de derecho que se encuentra siempre al centro del proceso educativo.

Es así como VESS considera a los niños y las niñas como indagadores activos, que en este camino de provocaciones van desarrollando el pensamiento crítico y creativo.

Es así como VESS considera a los niños y las niñas como indagadores activos, que en este camino de provocaciones van desarrollando el pensamiento crítico y creativo. En estas instancias de oportunidades, que son decisiones pedagógicas, nunca se debe olvidar que



quien no se emociona no aprende y que la consolidación del aprendizaje se genera resguardando la escucha activa, atención plena y la interacción amorosa.

Implementación en la práctica pedagógica y propuesta formativa de JUNJI

Considerando los fundamentos de VESS y en coherencia con el requerimiento institucional de desarrollar una formación con una didáctica que fuera en su gran mayoría vivencial, desde un comienzo se desarrollaron estrategias concretas desde el enfoque de *pensamiento visible,* por medio de juegos y talleres que permitieran vivenciar la implementación e ir analizando si estas propuestas eran pertinentes para el grupo de niños y niñas.

El *pensamiento visible* argumenta que las personas pueden dirigir y potenciar su proceso de aprendizaje cuando se exterioriza a través de la conversación, la escritura, el dibujo u otros métodos. Esto se logra a través de las *rutinas de pensamiento,* estrategias concretas que ayudan a que el pensamiento se haga un hábito con procedimientos o patrones para la reflexión, que se aplican repetidas veces en las actividades de aula. Estas juegan un rol muy importante en la organización y sistematización de la forma de pensar, pudiendo convertirse en una parte integral del proceso de aprendizaje. Las rutinas son sencillas, cuentan con pocos pasos que colaboran en focalizar la atención en la movilización del pensamiento y generar un fuerte andamiaje para desarrollar la comprensión.

El Pensamiento visible argumenta que las personas pueden dirigir y potenciar su proceso de aprendizaje cuando se exterioriza a través de la conversación, la escritura, el dibujo u otros métodos.

“Una característica de las rutinas de pensamiento es que son fáciles de utilizar. En general, una rutina de pensamiento no es necesaria enseñarla como tal. El docente pude hacerla funcionar sin mayor explicación: ‘Acabamos de leer una historia corta. Es como misteriosa. Ahora les pregunto: ¿Qué creen que está sucediendo?’ o ‘Acabamos de leer una historia corta. Cada uno de ustedes puede tener sentimientos diferentes en cuanto a la forma como la historia terminó. ¿Cuáles pueden ser los diferentes puntos de vista en la historia, digamos como padres, como el ministro o como alguien más?’” (Perkins, 2017).

Para impulsar el *Pensamiento visible* como estrategia para el desarrollo de prácticas pedagógicas en los diversos espacios educativos se consideró en la formación de los equipos, tres herramientas asociadas a VESS: *rutinas de pensamiento, llaves de pensamiento y la documentación,* que juntas son una estrategia central para visibilizar y sistematizar el aprendizaje de los niños y niñas. Dichas herramientas se implementan de manera sistemática, espontánea, lúdica y consciente por los distintos agentes educativos. La idea es fortalecer el quehacer diario de los equipos que se interactuan con niños y niñas.

A continuación, se comenta brevemente cada una de tres herramientas:

1. Las ***rutinas de pensamiento*** son una estrategia pedagógica que genera movimientos mentales que fortalecen las conexiones neuronales y permiten construir aprendizajes significativos y duraderos que se consolidarán en la corteza cerebral. Se les llama rutinas porque son usadas en todos los contextos y momentos del día, fomentando el desarrollo del pensamiento y creando un lenguaje común que impregna la cultura. Esta herramienta invita a re-mirar las propias prácticas y a reflexionar en los momentos en se hace uso de esta y prestar atención a los comportamientos que niños y niñas van manifestando. En definitiva, invita a los adultos a poner el acento en la niñez, sus aprendizajes, emociones e interacciones pedagógicas, para que quienes participen de esta experiencia de *enseñanza-aprendizaje* tengan mayor consciencia de funcionamiento cerebral y sus movimientos mentales.

2. Otra herramienta son las ***llaves de pensamiento*** que buscan desafiar a los párvulos desde diferentes perspectivas, con preguntas que dan sentido a las experiencias de aprendizaje. Promueve las habilidades de pensamiento y la comprensión de los aprendizajes, hacen visible y concreto lo que piensa cada niña y niño. Las llaves se denominan: *causa-efecto, emoción, responsabilidad, forma, conexión, función, reflexión, cambio y punto de vista.* Esta herramienta diversifica las oportunidades de aprendizaje tanto dentro del aula, como en el exterior o incluso en el hogar. Ayudan a generar un lenguaje reflexivo que promueven la comprensión. Son una herramienta pedagógica; es decir, que complementa la implementación de una rutina de pensamiento invitando a niñas y niños a ir más allá en sus reflexiones.

3. Por último, la ***documentación*** forma parte de las estrategias que el modelo VESS recoge para hacer visible el pensamiento a través de la construcción de una historia de aprendizaje. Consiste en registrar o capturar por medio de evidencias, ideas, creaciones o pensamientos de las niñas y los niños. Por lo que cuando se documenta es primordial tener presente el enfoque pedagógico de la experiencia de aprendizaje y el protagonismo de la niñez. Se puede documentar mediante escritos hechos por los propios párvulos, fotografías, videos, etc. Esta estrategia se vincula directamente desde lo

pedagógico con las *rutinas de pensamiento* y las *llaves de pensamiento,* ya que permite a los estudiantes re-visitar sus pensamientos, volver visible lo que han ido aprendiendo y agregar nuevas comprensiones que validen su autonomía intelectual. Con esta herramienta es clave potenciar la indagación y las interacciones. Puesto que el cerebro es social y aprende más cuando integra la perspectiva de otro y constantemente está conectando los nuevos aprendizajes con los previos.

Mejores interacciones en el aula para un desarrollo de lenguaje multimodal

CLASS –*Classroom Assessment Scoring System o sistema de puntuación de evaluación en el aula* en su traducción al español– es una herramienta creada el doctor Robert Pianta, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Virginia y director del Centro Nacional de Investigación en Educación Temprana de esa casa de estudios. Esta metodología es utilizada para observar y evaluar la calidad de las interacciones entre educadores y educandos. Pianta ha investigado la intersección de la educación y el desarrollo humano. En particular, su trabajo ha sido influyente en el avance de la conceptualización de las interacciones pedagógicas. El académico ha liderado el desarrollo de herramientas de medición y mejora que ayudan a educadoras(es) a interactuar con los estudiantes de manera más efectiva.

Este instrumento supone que las interacciones en el aula pueden agruparse en dominios y estos –a su vez– en dimensiones, que, en su conjunto, resumen los principales atributos de un aprendizaje efectivo. Este modelo educativo describe múltiples dimensiones de la enseñanza que están vinculadas al logro y desarrollo de las niñas y los niños, validadas en más de dos mil aulas alrededor del mundo.

En específico, CLASS produce calificaciones cualitativas del desempeño de los educadores(as) en una escala del 1 al 7. A su vez, propone que las interacciones de calidad se centran en tres dominios: *apoyo socioemocional, organización del aula* y *apoyo pedagógico.* Así también, permite valorar directamente en el aula diversos factores relacionados con el aprendizaje, que van desde el clima de aula, la sensibilidad del profesor y el manejo del comportamiento, hasta la calidad de la retroalimentación o el desarrollo de conceptos (CIAE, 2015). Este instrumento es una herramienta de observación que ofrece un lente y un lenguaje común centrado en lo importante: las interacciones en el aula que estimulan el aprendizaje las niñas y niños.

Algunas investigaciones al respecto (LoCasale-Crouch, et. al, 2016), han demostrado que en aulas en las que se entrega apoyo emocional, las educadoras y las niñas y niños tienen relaciones positivas y disfrutan pasar tiempo juntos; las educadoras están conscientes de las necesidades de ellas y ellos y hacen hincapié en sus intereses, motivaciones y puntos de vista. Por el contrario, en aulas con menos apoyo emocional, las educadoras y los párvulos se muestran emocionalmente distantes entre sí, aparecen situaciones de frustración, las educadoras rara vez cubren las necesidades de mayor apoyo de los niños y, en general, el aula se mueve de acuerdo con los planes del educador, quedando poco espacio para las contribuciones de la niñez.

En concordancia con los tres dominios que se describen en el instrumento, la propuesta de formación que CENTRE UC diseñó para JUNJI se basó en tres elementos:

1. El desarrollo del lenguaje multimodal relacionado con al nivel de desarrollo de niñas y niños en los niveles medios.
2. El fortalecimiento de las capacidades ya reconocidas en los equipos técnicos pedagógicos para mejorar las interacciones de aula.
3. La aplicación de un proceso de colaboración para la mejora continua de educadoras de párvulos, directoras de jardines infantiles, técnicas en Educación Parvularia, asesoras(es), profesionales de la Subdirección Regional y de Dirección Nacional.

Evidentemente, fortalecer las interacciones de aula para mejorar el aprendizaje no depende solamente de las actividades encaminadas a promover el desarrollo del lenguaje, y deben tener en consideración otros ámbitos del desarrollo infantil. Es de particular importancia el desarrollo emocional de los niños y niñas, considerando que la primera infancia es una edad clave para el andamiaje de habilidades sociales y emocionales. Además, el desarrollo de estas habilidades permite un funcionamiento armonioso en las aulas y abre la posibilidad de llevar a cabo actividades que apunten a desarrollar habilidades complejas entre los párvulos (Aron & Milicic, 1999; Mena & Valdes, 2008; Trevino et al., 2010).

En términos de interacciones de aula en Educación Parvularia, es necesario que en ellas se contemplen aspectos de apoyo emocional, organización y apoyo pedagógico (Pianta, Lo Paro y Hamre, 2008). Los estudios en Chile muestran que el apoyo emocional en la Educación Parvularia es en general alto, que las interacciones en términos de organización del aula alcanzan niveles intermedios a altos, y los de apoyo pedagógico son bajos (Treviño, Aguirre y Varela, 2018; Treviño, Varela, Romo, y Núñez, 2015; Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

Aunado a lo anterior, la evidencia respecto al uso del tiempo en la Educación Parvularia muestra que se utiliza baja proporción en actividades pedagógicas. Por ejemplo, se ha mostrado que el 47% de la jornada se usa en actividades enfocadas en el aprendizaje; mientras el resto del tiempo se usa en recreos, alimentación y manejo de la conducta (Strasser, Lissi y Silva, 2009). En otros casos, se ha visto que se usa poco tiempo en actividades e interacciones que apoyen el desarrollo del lenguaje, siendo ese tiempo entre 7 y 12 minutos en el caso de los niveles de transición (Mendive y Weiland, 2011).

Proceso de colaboración para la mejora continua

¿Cómo podemos construir capacidades en los equipos de los jardines infantiles y en quienes forman parte de la región y sus territorios? ¿Qué métodos podemos aplicar para mejorar la calidad de una educación pertinente y contextualizada? ¿Cómo sabemos cuándo un cambio representa una mejora? Estas preguntas que nos hicimos como institución pueden responderse desde una perspectiva de mejora continua, que se basa en estrategias para aprender cómo mejorar en la práctica y a hacer esta labor colaborativamente en los jardines infantiles y en la comunidad educativa general.

Los desafíos requieren de un cambio de paradigma, que no son fáciles, pues significan la transformación de la propia práctica. Es por esto, que CLASS planteó –además de la entrega de innovadoras estrategias– el desarrollo profesional a partir de la reflexión sobre el propio quehacer y la colaboración para intencionar y apostar hacia una transformación educativa.

El trabajo colaborativo intencionado permite mirar en forma conjunta hacia los propósitos fundantes de la educación de primera infancia, habiendo considerado develar creencias y enfocarse hacia un propósito común, aprendiendo del propio quehacer, acortando caminos en el reconocimiento de buenas prácticas y acelerando la innovación al contar con personas diversas que piensan acerca de los desafíos de las interacciones pedagógicas. La colaboración y la *co-construcción* son pilares esenciales para un proceso de mejora continua y también promueven valores como la solidaridad y la generosidad, creando un sentimiento de unidad que genera un círculo virtuoso con los puntos anteriores y los sostiene a largo plazo.

Conclusión

El que todas y todos quienes integran los equipos educativos de los jardines infantiles de Tarapacá y O'Higgins pudieran participar en las experiencias de formación continua de CLASS y VESS, respectivamente, significó una apuesta innovadora y una gran oportunidad.

Se logró generar un espacio para compartir lo aprendido, dialogar en profundidad sobre los conceptos que se arraigan y que determinan la práctica pedagógica y sentirse parte de una comunidad, que apuesta a remirar el proceso pedagógico y transformarlo, y transformarse también como seres humanos.

Que en estas formaciones también estuviesen el equipo de asesores y asesoras de estas dos regiones participando activamente, permitió enriquecer los diálogos técnicos y profundizar en aquellos elementos centrales para problematizar la práctica. La apuesta de convocar a todas y todos generó una lógica de *co-construcción* conjunta y colaborativa que permitió mirar desde todas las dimensiones del sistema y situarse desde el rol de cada quien para disponerse a aportar para la implementación.

Se favoreció la construcción de una cultura de aprendizaje, que en el contexto de la colaboración mutua significó la implementación de aquellos elementos que, por decisión de cada equipo en compañía con su asesora, eran relevantes de contemplar.

En ambas instancias formativas y muy en la línea del propósito de los procesos intencionados desde JUNJI, se invitó a las participantes a reflexionar de manera crítica acerca de los desafíos de la Educación Parvularia en el siglo XXI, definiendo cómo, en qué medida, por qué y para qué el rol como educadoras y educadores debe transformarse, revisando críticamente si las niñas y los niños de sus grupos son o no protagonistas de sus aprendizajes. Esto, sin duda, fue una oportunidad muy significativa, porque este ejercicio, permitió tomar decisiones pertinentes, coherentes, intencionadas y con un propósito claro.

Por último, otra de las oportunidades que representaron las metodologías VESS y CLASS para llevar a cabo ambas instancias formativas, es que cada una de ellas apostó también a desarrollar una cultura, porque cuando hablamos de generar sentidos, acordar propósito común y definir mejoras, en el fondo, también, nos estamos refiriendo a un cambio de paradigma, en cómo se hacen las cosas, y esto en definitiva termina impactando en la cultura del centro educativo.

En un mundo cambiante, este último período se han presentado grandes desafíos sobre el modo en que veníamos desarrollando nuestra forma de vivir, convivir y, por supuesto, en las formas de educar. En este nuevo contexto, es fundamental contar con la posibilidad de reflexionar sobre los desafíos de educación inicial actual y la primera infancia; así como visibilizar el poder que tienen las emociones en el aprendizaje significativo; e incorporar herramientas pedagógicas concretas para lograr el propósito de educar seres humanos críticos que sean protagonistas de su vida y que aporten valor al mundo en que viven.

Se logró generar un espacio para compartir lo aprendido, dialogar en profundidad sobre los conceptos que se arraigan y que determinan la práctica pedagógica y sentirse parte de una comunidad, que apuesta a remirar el proceso pedagógico y transformarlo, y transformarse también como seres humanos.

Reseñas bibliográficas

- Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación. 2018.

- Perkins, D (2017), ¿Cómo Hacer Visible el Pensamiento? Escuela de Graduados en Educación del a Universidad de Harvard Traducido por: Patricia León y María Ximena Barrera.

- Rirchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires. Paidós.

- Treviño, E., Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 50(1), 40-62. doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4

- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S., Hamre, B., Kraft-Sayre, M., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 53(1), 1-14.

02 **Una nueva herramienta** para fortalecer las interacciones pedagógicas en el aula

María Soledad Flores Araya[1]

¿Son realmente importantes las interacciones para el desarrollo integral de la primera infancia? Ésta es una pregunta que nos hicimos como equipo educativo del jardín infantil *Pan de azúcar,* administrado por la JUNJI en la Región de Tarapacá, al inicio de la capacitación que tuvimos en 2019 en el modelo educativo CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*). Esta herramienta nos fue enseñazada por la JUNJI por medio de CENTRE–UC y gracias a ella pudimos saber que realmente las interacciones pedagógicas son la base para todo proceso pedagógico.

Nuestra unidad educativa inició sus funciones en marzo de 2018 en la comuna de Alto Hospicio. El equipo educativo lo conformamos 12 funcionarias entre técnicos en atención de párvulos, educadoras, auxiliares de servicios y directora. En total, tenemos una capacidad para atender a 40 niñas y niños entre tres meses a los dos años seis meses, en dos salas cuna, una mayor y otra heterogénea, respectivamente.

Nuestro sello educativo esta enfocado en favorecer la autonomía y consciencia progresiva de los niños y las niñas, en un ambiente armónico y respetuoso. Para esto, sin duda, haber participado en la formación en el método educativo CLASS fue una oportunidad para fortalecer nuestra prácticas, pues nos otorgó mayor claridad, método y consciencia sobre tres aspectos fundamentales: *conocer el significado de interacciones, la importancia de mantener una reflexión pedagógica permanente y el trabajo colaborativo.* En definitiva, esta estrategia nos desafía a potenciar y desarrollar nuevas herramientas de observación y reflexión de nuestra propia práctica educativa e incrementar así, nuestros saberes y favorecer una mejora continua de los procesos educativos.

1 Educadora de párvulos, directora del jardín infantil Pan de azúcar, Región de Tarapacá, Chile, maria.flores.a@junjired.cl.

Sensibilidad

Un aspecto clave fue conocer la importancia de ser sensibles ante la niñez. Hemos aprendido a ser mediadoras y facilitadoras de los procesos de aprendizaje. Para esto, tenemos una escucha atenta de lo que nos manifiestan los párvulos; intentamos ser contenedoras y afectivas con cada bebé y nos comunicamos con ellos y ellas, usando una voz calmada, un lenguaje claro y trato suave.

El ciclo PHEA es una herramienta enseñada en CLASS que su sigla significa los cuatro pasos de los que consta: *planear, hacer, estudiar y ajustar.* Este método nos ha permitido, por ejemplo, darnos cuenta en qué momentos del quehacer educativo algunas integrantes del equipo no han sido lo suficiente sensible con las necesidades de los niños y niñas, y entonces trabajamos en conjunto siguiendo este método para mejorar esos aspectos. Esta herramienta nos ha permitido tomar decisiones oportunas, reflexionar y sistematizar.

Como el ambiente es un tercer educador, en cada aula instalamos diferentes espacios pedagógicos vinculados al pensamiento lógico-matemático, arte, motor, sensorial y fomento lector. Previo a la llegada de los niños y niñas, el equipo educativo selecciona, organiza y propone diferentes experiencias educativas para los bebés en los distintos espacios. Al llegar al aula, nos ubicamos lo más posible a su altura y les preguntamos con una actitud atenta: “¿dónde te gustaría jugar?, “¿qué material quisieras manipular?” Luego, los párvulos eligen en qué espacio quieren estar, donde están dispuestas variadas posibilidades para que escojan libremente. Mientras esto sucede, el equipo está atento a responder a las necesidades de los niños y niñas de forma oportuna, sensible y eficaz, respetando sus ritmos e intereses, permitiéndoles explorar su entorno y que sean protagonistas de sus aprendizajes.

Nuestro material didáctico es pertinente a cada grupo. Para esto, hemos requerido de un conocimiento profundo de ellos y ellas a través de la observación y la articulación con las familias. De

esta manera, los párvulos manipulan, exploran y se desplazan libremente por los diferentes espacios educativos, los cuales son previamente intencionados. La organización fue ideada desde el concepto de *lugaridad* (Pilowsky, 2016), que proporcionan seguridad, apego y confianza en los lactantes. También, se considera que estos deben ser flexibles y adaptados a las diferentes experiencias que se llevan a cabo, las que responden al interés propio de los lactantes.

La indagación, el juego y la interacción son fuente principal de aprendizajes bajo criterios que en todo momento realzan el protagonismo e intereses de la niñez. Sabemos que en la medida que los niños y niñas se sientan seguros, tendrán mayor autonomía e iniciativa para explorar e interactuar con sus pares y nosotras. Por ello, nos preocupamos de que las interacciones pedagógicas que se establezcan sean cálidas y respondan a sus necesidades e intereses. Hemos aprendido que es fundamental considerar que las experiencias para el aprendizaje se potencien a través de interacciones mediadas de manera pertinente, y los equipos pedagógicos ejerzan un rol activo para generar sentidos compartidos acerca de la tarea de educar y asumir la responsabilidad de establecer compromisos en favor al trabajo colaborativo en contextos de bienestar de la primera infancia.

Vínculo en pandemia

La formación en CLASS fue afectada por la pandemia, lo que significó confinarnos en nuestros hogares. Sin embargo, esta crisis nos permitió implementar diversas estrategias adquiridas en la capacitación para el desarrollo y promoción de interacciones pedagógicas positivas desde el hogar y de manera remota. De esta manera, creemos que –a pesar de la adversidad– fortalecimos el rol de

las familias como primer agente educativo de sus hijos e hijas y las concientizamos sobre la importancia de mantener interacciones positivas de calidad en sus espacios cotidianos. Para esto, el equipo educativo mantuvo un acompañamiento permanente con las familias por medio de videollamadas semanales y la elaboración de un kit pedagógico que elaboramos nosotras con material didáctico hecho por el propio equipo educativo, el cual se los entregamos junto con las canastas de alimentos cuando las iban a retirar al jardín infantil o en las visitas domiciliarias que realizamos, donde además, les llevábamos un regalo a cada párvulo para seguir sosteniendo el vínculo. A las familias, en tanto, las apoyamos de manera personalizada con cada experiencia pedagógica propuesta y los incentivamos en lo posible a adaptar espacios al interior de los hogares que estuvieran a la altura de los niños y niñas, donde se sintieran acogidos, a gusto y estuvieran dispuestos de manera accesible los diferentes elementos del kit, como láminas, teléfonos elaborados con dos tarros y un cordel, teatro de sombras, entre otros. Y también, guíamos a las familias a usar elementos cotidianos para hacer actividades con sus hijos e hijas, como cuidar y regar las plantas o el patio, ejercicios de relajación, entre otros.

De esta manera, las familias tuvieron disposición y participaron en más de un 70% en las diferentes experiencias pedagógicas sugeridas; lo que pudimos lograr gracias a la comunicación permanente, el respeto mutuo, la colaboración y responsabilidad.

Conclusión

Los nuevos conocimientos adquiridos en la capacitación de CLASS fueron muy significativos y enriquecedores, ya que nos permitió sensibilizarnos, desafiarnos, sorprendernos y ser más conscientes de los logros y avances de cada uno de los niños y niñas. Así también, hemos vista fortalecida nuestra práctica pedagógica, lo que a su vez significó ajustar nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI) en agosto del año pasado, buscando una mayor coherencia con cada una de las estrategias metodológicas y pedagógicas trabajadas en el último tiempo.

Como equipo educativo proyectamos algunos desafíos para dar continuidad y seguir mejorando la calidad de nuestros procesos, como continuar con la transferencia de los conocimientos adquiridos en esta capacitación a las nuevas integrantes que se van sumando, mantener los ciclos PHEA, realizar más talleres con las familias y seguir fortaleciendo en el quehacer diario las interacciones pedagógicas positivas y de calidad entre los bebés y quienes conformamos el equipo educativo de la sala cuna *Pan de azúcar.*

Pensamiento
Lo que me pregunto
Lo que me gusta
Lo que me asusta
JUNJI

03 El lenguaje como vehículo visibilizador de la infancia

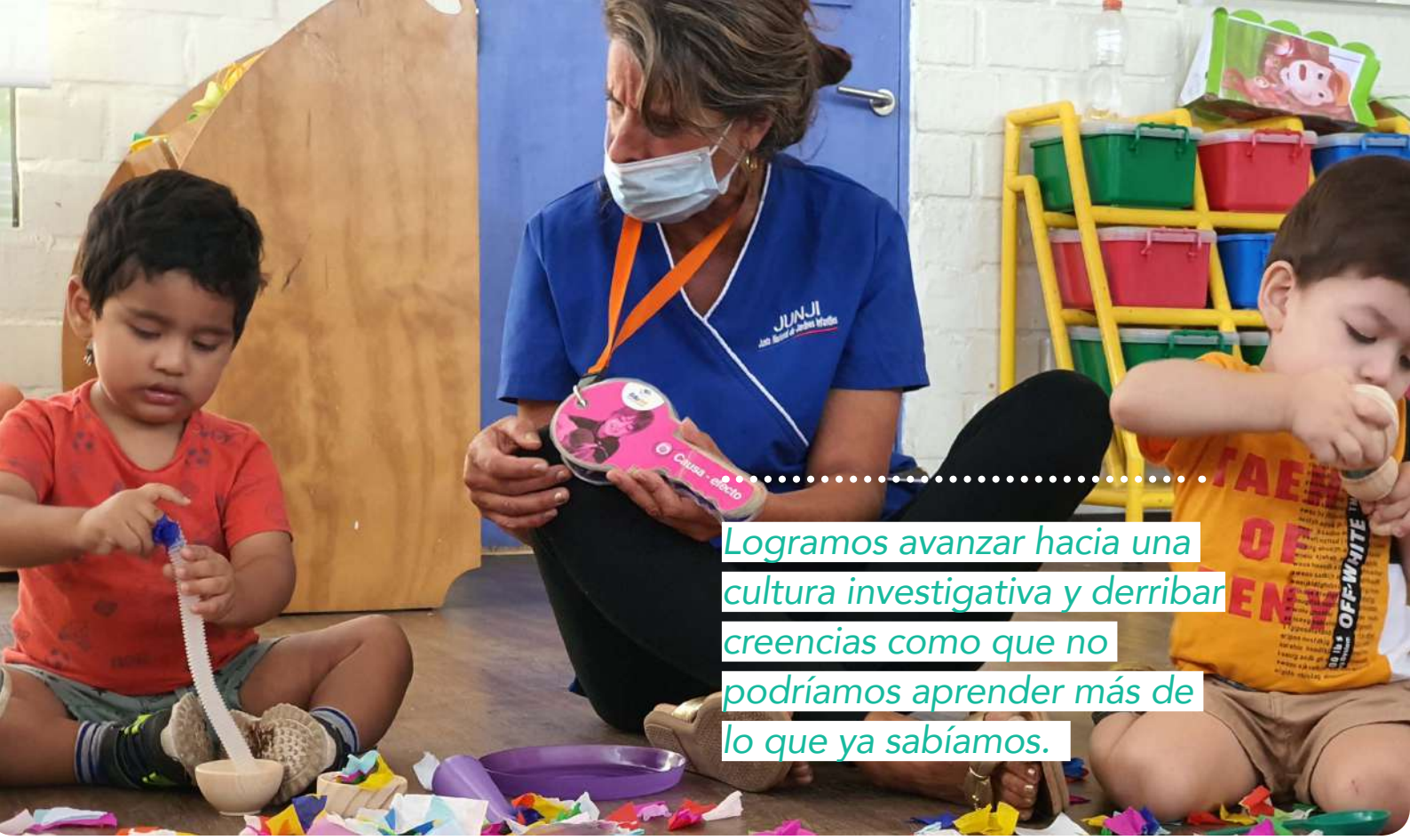
Claudia Aedo[1] y Fanny Muñoz[2]

El Jardín Infantil *Campanita* abrió sus puertas hace más de 40 años en la población Santa Filomena de la ciudad de Rancagua, Región de O'Higgins, zona central de Chile. 38 generaciones de niñas y niños han egresado de nuestro establecimiento educativo que es administrado por la JUNJI. Comenzamos con una capacidad de atención para 168 niñas y niños, primero, distribuidos en dos salas cunas, dos niveles medios y otros dos niveles de transición, con un total de 15 personas en el equipo educativo. Funcionó hasta las cuatro y media de la tarde hasta que en 1996, con el fin de responder sobre todo a las necesidades de las madres trabajadoras, se amplió su horario hasta las 18:30 horas. Unos años después, en 2005, las políticas públicas del sector incidieron en que se cerrara el nivel transición en nuestro jardín infantil, y en su sustitución se creó una nueva sala cuna.

En 2010, se decidió remodelar la infraestructura lo que mejoró indudablemente la iluminación, color e inclusión, con respecto a esto último, se instalaron –por ejemplo– rampas en los accesos y un baño para niñas y niños en situación de discapacidad. Al año siguiente, se construyó un invernadero en convenio con una entidad privada, lo que dio significancia a experiencias educativas medioambientales. Durante 2015, se aumentó la cobertura con la construcción de dos nuevas salas cuna. Esto significó también sumar, afortunadamente, nuevos integrantes al equipo educativo, lo que nos permitió brindar atención más personalizada y favorecer las interacciones educativas.

Nuestra unidad educativa se caracteriza por desarrollar una gestión inclusiva, basada en procesos participativos y democráticos, donde la niñez es protagonista. Creemos en la participación de las familias, comunidad y equipo educativo. En ese sentido, las instancias de formación continua en las que

1 Educadora de párvulos, directora jardín infantil *Campanita* de JUNJI O'Higgins, claudia.aedo.m@junjired.cl.
2 Educadora de párvulos, asesora intercultural, JUNJI O'Higgins, fimunoz@junji.cl.



Logramos avanzar hacia una cultura investigativa y derribar creencias como que no podríamos aprender más de lo que ya sabíamos.

hemos participado nos han permitido remirar, analizar y transformar nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI), fortaleciendo los procesos de aprendizaje, con el propósito de afianzar una educación inclusiva y potenciar la participación de la comunidad educativa íntegramente.

Mentalidad de crecimiento

A mediados de 2019, nuestro jardín infantil fue seleccionado para participar en la pasantía internacional organizada por JUNJI en el Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto, Canadá. Hasta allá viajamos junto a la histórica directora Lilian Jiménez, quien jubiló recientemente. Los conocimientos que adquirimos en esa experiencia, ineludiblemente nos ayudaron a afrontar de mejor manera la incierta situación que vivimos después con la pandemia. Una de las claves en este proceso fue aplicar el concepto denominado mentalidad de crecimiento. Realmente nos sirvió tanto para la interacción con los niños y las niñas, como con las familias, cuidadores y equipos educativos. Con el inicio del confinamiento y la no presencialidad muchas del equipo pensamos que no podríamos tener la habilidad de manejar la tecnología necesaria para comunicarnos y que tampoco seríamos capaces de generar y entregar contenido pedagógico a los párvulos a distancia. Sin embargo, al aplicar las estrategias aprendidas en la pasantía y también en la formación del modelo educativo VESS (Vida Equilibrada con Sentido y Sabiduría) en que nos encontrábamos participando, pudimos darnos cuenta que sí éramos capaces de desenvolvernos y no frustrarnos con cada obstáculo. Logramos avanzar hacia una cultura investigativa y derribar creencias como que no podríamos aprender más de lo que ya sabíamos.

Como equipo educativo reflexionamos, por ejemplo, sobre cómo llegar de mejor manera a las familias durante la pandemia. Puesto que, con el pasar de los días, muchas dejaron de participar en las actividades o no siempre realizaban las experiencias pedagógicas que les enviábamos a sus correos electrónicos en formato de cápsulas audiovisuales, hechas

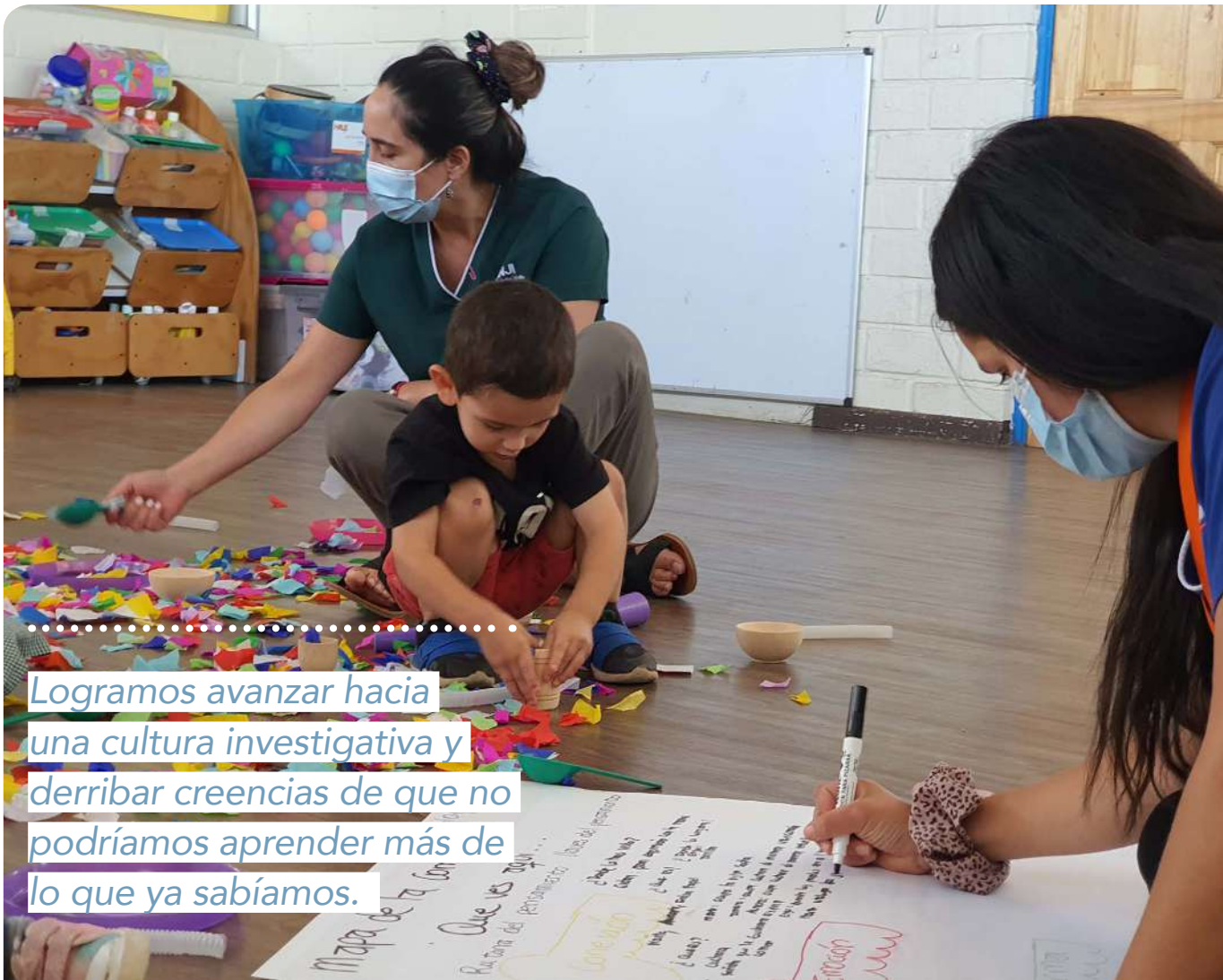
por nosotras mismas. Hicimos una encuesta y la mayoría contestó que no tenía buena conexión a Internet. Así que decidimos que nuestro canal de comunicación sería WhatsApp. Además, nos dimos cuenta de que las madres y padres muchas veces no comprendían el sentido de fondo de las actividades, el para qué de ellas. Fue así, que elaboramos videos explicativos o resúmenes que enviábamos previo a las cápsulas, para explicarles sobre los objetivos de aprendizaje que desarrollarían en el hogar con sus hijos e hijas.

En la capacitación de VESS aprendimos sobre recursos para acompañar a las familias en el desarrollo de herramientas y de esta manera afianzar la relación con los aprendizajes de sus hijas e hijos: pautas de crianza, neurociencias, buen trato, importancia de las emociones en el desarrollo integral, entre otras competencias. Y les ofrecimos contención emocional. Esta interacción con los hogares, también nos sirvió como equipo educativo, pues pudimos tener más retroaliementación y conocer los intereses y sugerencias de las familias.

De esta forma, la pandemia fue una oportunidad para compartir como comunidad educativa y aprender que errar es también una oportunidad de aprender. Relevamos el protagonismo de las familias y nos convertimos en facilitadoras de los aprendizajes de sus hijas e hijos.

Del mismo modo realizamos un concurso al interior de nuestro equipo educativo, para afiatar el vínculo y compromiso de nuestra técnicas. Les propusimos el desafío de realizar una planificación del nivel educativo en que cada una se desempeñaba. Así aprendieron a trabajar de manera remota y adquirir conocimientos en Educación Parvularia.

Algo muy significativo de la formación en VESS fue que por primera vez el equipo educativo por completo fue parte de una



Logramos avanzar hacia una cultura investigativa y derribar creencias de que no podríamos aprender más de lo que ya sabíamos.

instancia de capacitación. Esto despertó inmediatamente el interés y motivación de todas y todos por conocer nuevos recursos, herramientas y fortalecer el trabajo práctico. Con esta metodología ahondamos en la importancia de la neurociencia en el desarrollo del cerebro en edad temprana y el rol que tenemos los equipos como agentes de cambio, aprendices permanentes y arquitectos de contextos.

El pensamiento visible

Por medio de la herramienta denominada llaves del pensamiento, de VESS, hemos comprendido la importancia de enriquecer nuestro lenguaje e intentar acompañar a niños y niñas en la visibilización de sus propios pensamientos. Esto lo implementamos desde la sala cuna. Lo habitual en ese nivel es que mayoritariamente les cantábamos a los bebés. Esto no tiene nada de malo, pues produce un momento gozoso y a veces tranquilo, pero queríamos ir más allá, avanzar en interacciones de calidad a través del lenguaje y este como vehículo del pensamiento. Entonces, con esta formación aprendimos que si prestamos real atención a los niños y las niñas podemos llegar a interpretar lo que ellos y ellas están pensando o queriendo expresar. En definitiva, cualquier gesto o mirada es una forma de interacción del bebé. Y nosotras como adultos responsables, intentamos hacer visible ese lenguaje. Entonces, por ejemplo, al momento de darles la leche nos fijamos cómo la recibe el lactante. Y le decimos, “veo por tu gesto que la leche está rica” o “veo por tu desagrado que la leche hay que enfriarla un poco”,etc. Y cuando esto pasa, los bebés nos miran atentas. También, si salimos al patio y hay viento, los observamos y les decimos “veo que te gusta como se

mueven las hojas de los árboles. Eso se produce por el viento”. La observación constante, el respeto y el compromiso han sido claves en estos procesos.

Asimismo, ahora utilizamos un lenguaje más enriquecedor e integral con los niños y las niñas. Por ejemplo, en vez de solo decirles “no lo hiciste bien”, les expresamos “aun no lo has logrado del todo, pero lo vas a lograr”. Les intentamos decir siempre, “tú puedes”. De esta manera, nosotras mismas también reflexionamos sobre nuestras carencias y hemos intentado derribar inseguridades como el ser “mala” para las matemáticas o para educación física. Ahora, creemos que si uno se mentaliza puede lograr los objetivos que se proponga.

Algo muy significativo de la formación en VESS fue que por primera vez el equipo educativo por completo fue parte de una instancia de capacitación. Esto despertó inmediatamente el interés y motivación de todas.

La reflexión en el lenguaje ha sido un recurso importante. Otro caso, si estamos con los niños y niñas aprendiendo sobre el caracol, primero les preguntamos "¿qué piensan del caracol?" y luego de observarlo en el patio con detención y aprender sobre este molusco, los invitamos a reflexionar y expresar: "antes pensaba esto del caracol, y ahora pienso esto otro". De esa manera, los párvulos aprenden a re-mirar o re-visitar sus conocimientos. Del mismo modo, en algunos muros al interior de las aulas –pensando en éstas como un tercer educador– exibimos paneles con sus trabajos y así, las niñas y los niños vuelven a mirar los días posteriores sus logros y se retroalimentan sobre sus avances. Les preguntamos, "¿qué aprendiste hoy?", o les decimos "veo que hoy aprendista a hacer una raya así o a dibujar de tal forma". Así, ellos y ellas se van acordando lo que han hecho y potencian sus aprendizajes.

A las familias también les transmitimos algunos de estos recursos. En la entrega de las canastas de alimentos durante la pandemia, imprimimos copias de llaves del pensamiento con preguntas para cada día y así en el hogar continuaron con esta forma de interacción.

Conclusión

Esta formación continua en que hemos estado inmersas, sin duda, marcó un hito para nuestro Jardín Infantil Campanita en relación con la profundización de cada experiencia pedagógica; la importancia de transmitirles a las familias sobre los aprendizajes de sus hijas e hijos; y hacer uso de distintas herramientas clarificadoras como las llaves del pensamiento, hábitos de mente o la mentalidad de crecimiento. Así, hemos ido logrando que los niños y las niñas comprendan sus procesos educativos y consoliden sus aprendizajes.

Como equipo educativo, comprendimos el propósito de la labor educativa, el rol del ambiente educativo y la importancia de diseñar experiencias de aprendizajes que impacten positivamente a los niños y lasniñas entregándoles herramientas de vida. Quienes educamos también somos aprendices permanentes, si asumimos que los errores son oportunidades de mejora, podemos reflexionar y sistematizar nuestras prácticas pedagógicas.

El rol de nuestra comunidad educativa se ha visto fortalecido. Hemos generado instancias de participación en temas que denominamos: “Alianza familia”, “¿Cómo aprende el cerebro?”, “Neurociencias de la felicidad” y “La importancia de las emociones en los aprendizajes de los niños y niñas”. Esta cultura de investigación y colaboración nos permitió participar en el VI Ateneo Internacional VESS con diversos exponentes, donde dimos a conocer como nuestro jardín infantil ha avanzado en experiencias significativas alrededor de la cultura de pensamiento VESS y nuestra transformación.

Finalmente, hemos sido seleccionados como centro de innovación para la colaboración, para así compartir con otros jardines infantiles nuestras experiencias y aprendizajes. Creemos que hemos podido iniciar una cultura más colaborativa para la construcción de conocimientos, logro de metas y objetivos en común, como una experiencia social dentro del aula, el pensamiento de aprender con el otro, facilitando y sorprendiendo en cada experiencia, donde cada aporte es importante y valioso, impulsando la participación de los niños y niñas como ciudadanos que cuestionan su entorno de manera de aportar a su presente y a un futuro mejor. Y este desafío nos inspira, pues sabemos que lo aprendido sin duda puede ser enriquecido y transformado colaborativamente con otras comunidades educativas.

Vess

04 Interacciones pedagógicas con bebés: transformar lo cotidiano en extraordinario

Marta Orellana Rivera[1] y Mariela Vitali Meza[2]

En el desierto de Atacama, en la ciudad de Copiapó, en pleno norte de Chile, se encuentra nuestra sala cuna *Añañucas,* que debe su nombre a una flor silvestre típica de esa zona. Diariamente los 14 bebés que asisten a este establecimiento educativo administrado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) viven experiencias de interacciones pedagógicas positivas con agentes educativos afectuosos y sensibles.

Llegamos a este escenario después de haber recorrido un camino de reflexión y transformación profunda que nos significó sobrellevar obstáculos y superar prácticas instaladas en la comunidad educativa y en la propia formación e historias de vidas, para finalmente responder de manera oportuna a los intereses y necesidades de cada lactante.

Todo comenzó en 1996. *Añañucas* originalmente fue un jardín infantil familiar ubicado dentro de las propias oficinas de la JUNJI en Copiapó. Debido a la alta demanda de madres trabajadoras del sector, dos años después, se realizó un convenio con la municipalidad, que cedió una casa para ser utilizada especialmente como jardín infantil. En ese nuevo espacio se alcanzó a tener una matrícula de 52 niños y niñas de 2 a 4 años, para después, en julio de 2015, reaperturar tras una pausa de tres años con nueva y moderna infraestructura y con dos niveles de atención para sala cuna.

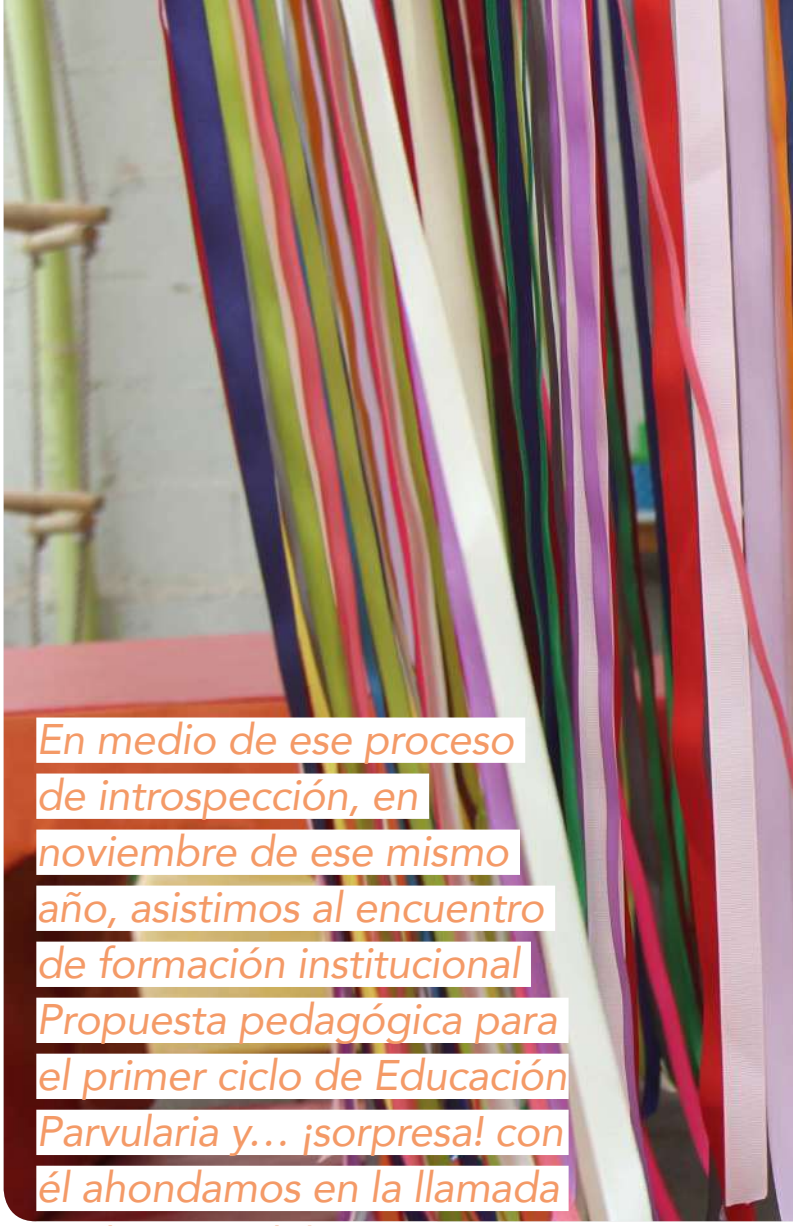
1 Directora jardín infantil *Añañucas,* marta.orellana.r@junjired.cl.
2 Educadora de párvulos jardín infantil *Añañucas,* mariela.vitali.meza@junjired.cl.

Pedagogía del amor

En octubre de 2016 se produjo un cambio de liderazgo en nuestro equipo educativo. Con este impulso, comenzamos a reflexionar sobre las prácticas educativas que estábamos implementando y cómo éstas respondían frente a las características y necesidades de los párvulos. De esta manera, concluimos que era necesario instalar una nueva mirada pedagógica y cambiar el paradigma del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a uno que explícitamente tuviese por base el amor y el respeto hacia los niños y niñas. En medio de ese proceso de introspección, en noviembre de ese mismo año, asistimos al encuentro de formación institucional *Propuesta pedagógica para el primer ciclo de Educación Parvularia* y… ¡sorpresa! con él ahondamos en la llamada *Pedagogía del amor,* justamente la propuesta que nos hacía sintonía para nuestro nuevo PEI. Esto fue para nosotras la gran señal de que habíamos iniciado el camino correcto.

En marzo de 2017 consultamos a las familias de nuestra comunidad acerca de esta transformación curricular y junto a sus opiniones y el análisis y reflexión que hicimos como equipo docente respecto a los contenidos de la propuesta curricular, iniciamos la reestructuración del PEI e instalamos definitivamente el sello *Pedagogía del amor.*

Para nosotras como educadoras a cargo de bebés, el amor y el afecto son fundamentales dentro de las prácticas docentes. Por eso, nos es importante sensibilizar a quienes se van integrando al equipo educativo sobre la importancia y relevancia de su rol en la vida de niños y niñas que recién comienzan a vivir, ya que ellos permanecen la mayor parte de su tiempo en el jardín infantil. Hacemos conciencia de que en nuestras manos y acciones radica la gran responsabilidad de impactar de manera positiva –o negativa– en niños y niñas y de dejar huellas imborrables que marcarán a los párvulos hasta la adultez. Nuestra misión es que esta huella se sustente en el amor y la alegría y garantizar que niños y niñas se sientan importantes, valorados y reciban la atención que necesitan y merecen.



En medio de ese proceso de introspección, en noviembre de ese mismo año, asistimos al encuentro de formación institucional Propuesta pedagógica para el primer ciclo de Educación Parvularia y… ¡sorpresa! con él ahondamos en la llamada Pedagogía del amor, justamente la propuesta que nos hacía sintonía para nuestro nuevo PEI.

Este camino de crecimiento profesional no fue fácil, ni de la noche a la mañana. Más bien se caracterizó por ser un trabajo colaborativo y paulatino que nos ha permitido, en primer lugar, afiatarnos como equipo, además de desprendernos de conductas arraigadas e, incluso, aprendidas durante la formación

académica: cambiamos frases arraigadas como “siempre se ha hecho así”, que por mucho tiempo sostuvieron un desempeño que debía mejorar.

Un adulto referente y estable

Como equipo educativo adoptamos la filosofía Pikler –conocida como teoría del movimiento libre– que confía en las capacidades innatas de los bebés y que para nosotras posee una mirada educativa integral que promueve el respeto profundo hacia la primera infancia. Según esta pedagogía, el adulto es un referente afectivo, oportuno y sensible, siempre dispuesto a satisfacer las necesidades e intereses de niños y niñas, y que transforma momentos cotidianos en extraordinarios, como el proceso de muda, el de alimentación y descanso: el adulto mediador interviene, pero no interfiere en los procesos; se mantiene siempre cerca, pero no invade los espacios.

Eliminamos los horarios fijos para el momento de muda. En nuestro jardín infantil ésta realizamos de acuerdo con las necesidades de los lactantes. Esto evita caer en un proceso mecánico y de inminente estrés para los niños y niñas. Incorporamos la muda como parte del espacio de juego y exploración del lactante. Nuestro rol es anticipar verbalmente al bebé todo lo que haremos, desde que lo llevaremos al mudador, hasta que una vez allí le solicitaremos

permiso para sacar sus prendas de vestir y limpiarlo. Este momento es propicio para estrechar un vínculo entre adulto y bebé, es un tiempo individual privilegiado que conecta toda la atención, ya que se establece una comunicación cercana y el adulto se encuentra en calma y permite la colaboración del párvulo.

Y es que, aunque no hablen aún, los niños y niñas de nuestro jardín infantil se comunican y expresan. Como adultos sensibles los observamos y estamos atentos a sus miradas, gestos y balbuceos. Vemos que ellos y ellas están atentos también a nosotras y buscan nuestra palabra gratificante cuando logran un aprendizaje.

Movimiento libre

El movimiento libre de la metodología Pikler concibe al niño y niña como un ser competente y capaz; como educadoras debemos confiar y no interferir ni adelantar sus posturas ni movimientos, dejando que cada uno avance autónomamente en su

Como educadoras debemos confiar y no interferir ni adelantar sus posturas ni movimientos, dejando que cada uno avance autónomamente en su desarrollo motriz. Éste fue uno de los aspectos más difíciles de instalar dentro del equipo educativo por el temor a los accidentes. Sin embargo, desde 2018 tenemos cero accidentabilidades dentro de nuestro establecimiento educativo.

desarrollo motriz. Éste fue uno de los aspectos más difíciles de instalar dentro del equipo educativo por el temor a los accidentes. Sin embargo, desde 2018 tenemos cero accidentabilidades dentro de nuestro establecimiento educativo.

Nos hemos centramos en crear un ambiente seguro y propicio para que los párvulos alcancen aprendizajes cada vez más desafiantes. Vemos que así los niños y niñas van creando sus propias estrategias cognitivas para alcanzar las distintas posturas y movimientos. Mientras, nosotras estamos disponibles y atentas para prestarles ayuda solamente si lo solicitan, por medio de sus gestos, balbuceos o miradas. Asimismo, nos ocupamos de tener un espacio estéticamente ordenado, seguro, con material dispuesto a la altura de ellos y ellas, que promuevan la exploración y manipulación.

Alimentación

La transformación de lo cotidiano en extraordinario ha significado que el momento de la alimentación en la sala cuna menor se realice de forma individual. El adulto a cargo sienta en sus faldas al bebé y le da de comer sin apurar e interactúa con miradas y hablándole calmadamente. Los demás, esperan su turno mientras exploran, juegan en libertad o duermen en sus cunas. Instalar esta dinámica no fue compleja dentro del equipo educativo, ya que observábamos que a no a todos los niños y niñas les daba hambre al mismo tiempo. Pero sí fue difícil alinear a las empresas concesionarias que entregan la alimentación a la JUNJI para que la manipuladora de alimentos adoptara esta nueva forma más personalizada de entregar alimentación. Lo habitual en los jardines infantiles consiste en entregar todos los almuerzos juntos y a la vez, lo que no es útil para esta nueva dinámica más personalizada que advierte, por ejemplo, que si un lactante se siente enfermo no va a querer recibir alimentos sólidos sino una mamadera con leche; o que si otro bebé llegó sin desayunar, no puede esperar hasta un horario determinado para almorzar; o que si alguno se quedó dormido, no podemos despertarlo repentinamente para comer.

Lo habitual en los jardines infantiles consiste en entregar todos los almuerzos juntos y a la vez, lo que no es útil para esta nueva dinámica más personalizada que advierte, por ejemplo, que si un lactante se siente enfermo no va a querer recibir alimentos sólidos sino una mamadera con leche; o que si otro bebé llegó sin desayunar, no puede esperar hasta un horario determinado para almorzar.

Pasantía a Barcelona

Un hito en este proceso de transformación fue el haber sido seleccionadas por la JUNJI para que parte de nuestro equipo educativo participara en 2017 de la pasantía internacional en la Asociación de Maestros Rosa Sensat, en Barcelona, España. En esta instancia, desarrollamos nuestro proyecto *Rol del adulto* para seguir fortaleciendo nuestras interacciones positivas.

Dentro de la capacitación, algo que nos causó mucho impacto acerca de nuestro rol de adultos, fue el desarrollo del concepto "suaves violencias". Esas son, según aprendimos, acciones, palabras y prácticas que se realizan inconscientemente, pero que dañan significativamente la autoestima de los niños y niñas, dejando huellas imperceptibles a nuestros ojos. Para erradicarlas, aprendimos que se debe reflexionar sobre nuestras interacciones y acciones.

De regreso a Chile, reflexionamos como comunidad educativa acerca de este tema para hacernos conscientes de eventuales "suaves violencias" que podríamos tener instaladas en cada una de nosotras y como equipo. Identificamos, por ejemplo, que debíamos erradicar el conversar entre nosotras frente a los niños y niñas, ya que al distraernos hablando de nuestros temas personales dejábamos de estar atentas y al servicio de ellos. Otra acción que identificamos y trabajamos para suprimir fue el no anticipar al niño o niña algún hecho, sino por ejemplo limpiar de improviso su nariz e interrumpir su juego.

Otra "suave violencia" común en nuestra cultura, es dejarlos llorar y no tomarlos en brazos. En nuestra *Añañucas* esta creencia fue erradicada de nuestras prácticas y establecimos en nuestro PEI el denominado "consuelo respetuoso del llanto", donde lo más importante, antes que cualquier experiencia educativa, es que los niños y niñas se sientan contenidos y seguros. A través del llanto ellos manifiestan una necesidad, incluso sólo de afecto, y contenerlos oportunamente les brinda la seguridad emocional necesaria para seguir explorando y jugando. A diferencia de lo que se cree, mientras más oportuna sea la contención, menos brazos necesitarán del adulto o a intervalos muy cortos.

Compartir nuestra experiencia

Nuestra práctica sustentada en la pedagogía del amor nos llevó a ser centro de pasantía en la región de Atacama, principalmente para otros jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF). Sumado a eso, nuestra institución nos escogió como Centro de Colaboración para la Innovación, bajo el proyecto *Pedagogía del amor, el arte de educar desde la afectividad* para seguir formándonos y compartir con otras unidades educativas del país nuestra experiencia.

Durante los primeros años de funcionamiento, la mayoría de las familias nos prefirió como unidad educativa por la cercanía con sus lugares de trabajo (el 93% de las madres se encuentran insertas en el campo laboral); sin embargo, con el tiempo hemos advertido que también se inclinan por *Añañucas* por recomendaciones de otros padres y madres que nos conocen y valoran nuestras prácticas.

Todos los meses entregamos a las familias una evaluación de sus hijos e hijas con registros fotográficos que muestran los felices que están en la sala cuna y cómo avanzan en sus procesos de aprendizaje. Además, una práctica instalada en nuestro establecimiento es que todo el equipo, desde la auxiliar de servicios hasta la directora del jardín infantil, se dirige a cada apoderado por su nombre acompañado de un señor o señora, lo que genera en las familias un sentimiento de confianza, respeto y cordialidad.

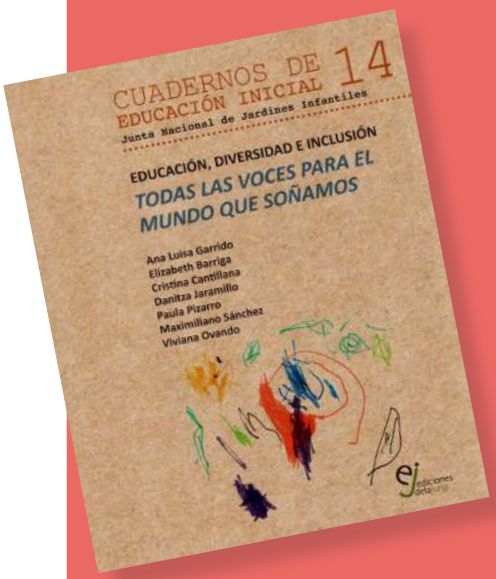
Conclusión

No es posible generar aprendizajes significativos en los niños y niñas sin ser afectivos. No se aprovechan todas las oportunidades de aprendizaje si ellos no se sienten seguros, acompañados y valorados como personas. Esperamos que esto siga siendo central en nuestro trabajo pedagógico y lo podamos seguir compartiendo, tanto a los jardines infantiles que nos visitan como a las familias de los párvulos.

Nos sentimos desafiadas día a día para seguir avanzado e innovando en este camino como adultos que respetan profundamente la primera infancia, estableciendo interacciones positivas y afectivas, dando respuestas sensibles y oportunas, que respetan sus ritmos naturales, confían en sus capacidades y brindan seguridad y confianza para que puedan avanzar en sus aprendizajes.

Como agentes educativos comprometidos con una infancia feliz, deseamos que todas las comunidades educativas y todas las instituciones vinculadas a la infancia tengan como base de su quehacer la *Pedagogía del amor,* sin importar la edad de los niños y niñas; ya que las interacciones positivas y el respeto hacia ellos y ellas es la principal herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos cambiar los espacios, los materiales, pero si nosotras como adultos no cambiamos, lo demás no tiene sentido.

Reseñas



Educación, diversidad e inclusión: todas las voces para el mundo que soñamos

Año 2020
Ediciones de la JUNJI
N°14 de la Colección de Cuadernos de Educación Inicial
Autores: Ana Luisa Garrido Elizabeth Barriga / Cristina Cantillana / Danitza Jaramillo Paula Pizarro / Maximiliano Sánchez / Viviana Ovando

Garantizar a niños y niñas el acceso, la permanencia y la participación en educación es la idea central del último libro de la *Colección de Cuadernos de Educación Inicial,* iniciada en 2104 por Ediciones de la JUNJI y que actualmente cuenta con 16 títulos. El enfoque de derechos y el valor de la diversidad pasan a ser, según esta publicación, fuente de oportunidades para el desarrollo de las políticas en educación y de los aprendizajes en las aulas.

Dirigida a educadores y público en general, esta colección aborda temas vinculados al desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas, los que la hacen interesante tanto a educadores como a familias, pues no sólo ahonda en materias que apoyan la práctica en el aula, sino en la crianza en general.

El Cuaderno de educación inicial *Educación, diversidad e inclusión* pretende dar valor a la reflexión en torno a las oportunidades que la JUNJI otorga a niños y niñas y también busca ser un referente para la reflexión pedagógica desde una mirada de la diversidad como concepto ampliado: no sólo mirar la práctica educativa desde distintos enfoques, sino relevar que ellos deben ser aplicados con cada niño o cada niña, puesto que cada uno es un ser particular, dotado de una cultura y de características personales.

Como referencia final, cabe destacar la buena factura de esta colección que, siendo eminentemente simple, denota la preocupación por hacer las cosas bien. Los destacados son muestra de ello, por ejemplo.

Infancia, juego y corporeidad

Año 2018
Ediciones de la JUNJI
Autor: Varios - ensayo

Se trata de un imprescindible para entender la evolución que ha tenido en Latinoamérica –el *sur global*– el concepto de educación y, con ello, las políticas públicas que han existido en esta área. La idea es entender cómo la infancia, el juego y la corporeidad han sido, al menos en el discurso, ejes de las reformas educativas que ha experimentado este lado del mundo.

En once ensayos cuyo contexto son Colombia, Argentina, Brasil, Chile y España, se presentan diversas visiones de académicos que tratan de responder cómo se ha concebido la escuela; de qué manera se ha llegado a la escolarización, constituida muchas veces en el eje central de los sistemas educativos; o bien cómo ha llegado a imperar en educación la cultura adultocéntrica que, según el libro, muchas veces ha negado las realidades propias de la infancia: el juego ha pasado a segundo plano dando paso a las actividades exclusivas de lo intelectual.

Perteneciente a la *Colección de Ideas* de Ediciones de la JUNJI, este libro resulta fundamental en la medida que se busque comprender cómo se han construido los sistemas educativos y desde dónde han surgido las reformas educacionales en Latinoamérica.

Colección niños y niñas del mundo

Año 2018 a 2020
Ediciones de la JUNJI en coedición con Fundación Bernard van Leer
Autor: Varios

Atender los ojos de la niñez es la intención de la *Colección de Niños y Niñas del Mundo,* que por medio de relatos y una gran variedad de fotografías de diferentes rincones del mundo invita a pequeños en etapa parvularia, sus familias y educadoras a descubrir distintos modos de vida y de ser niño o niña.

Ríos caudalosos, palafitos, semillas de cacao, animales salvajes, plantas frondosas, bailes alegres, ritos ancestrales, viajes de niños tras la inmigración de sus padres, son parte del escenario que muestra esta colección de historias que recoge la diversidad, pero también la semejanza de la infancia, del ser niño en cualquier rincón del planeta Tierra.

ediciones
delajunji

Ediciones de la JUNJI elabora libros propios, pero también permanece abierta a recibir y evaluar proyectos externos que puedan ser presentados por personas ligadas a los temas de infancia y educación. Quienes se interesen en presentar un libro inédito de su autoría deben dirigirse a Morandé 226 en Santiago o escribir a rferrer@junji.cl.

NUESTRO PROPÓSITO

Niñez Hoy es la revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la JUNJI, que promueve y divulga el conocimiento técnico-pedagógico y científico para contribuir a prácticas educativas de calidad.

Nuestro esfuerzo permanente está orientado a entregar contenido que permita aportar a las decisiones de las sociedades en torno a la educación inicial y el bienestar integral de niñas y niños, desde el enfoque de derechos.

Queremos trabajar para ser una revista reconocida y con incidencia en el medio.

Nuestra plataforma de publicación digital tiene una periodicidad semestral. Buscamos ofrecer un entorno que promueva la difusión y el acceso abierto a contenido propio y también externo, vinculándose con la producción científica y especializada de universidades, centros de estudio u otras instituciones afines. A la vez, la revista presenta la sistematización de buenas prácticas.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)