



LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES: UN DESAFÍO INSTITUCIONAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles

3

COLECCIÓN CURRÍCULO II | JUNJI

3

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA JUNTA
NACIONAL DE JARDINES INFANTILES:
UN DESAFÍO INSTITUCIONAL
Junta Nacional de Jardines Infantiles

**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
EN LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES:
UN DESAFÍO INSTITUCIONAL**

Departamento Técnico
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Elaboración
Grimaldina Araya

Revisión Técnico Pedagógica
Belía Toro

Edición
Beatriz Burgos

Diseño
Alfredo Berríos

Ilustraciones
Guillo

Unidad de Comunicaciones
JUNJI

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
Marchant Pereira 726
Teléfono: 654 5000
Santiago de Chile
www.junji.cl
Registro de Propiedad Intelectual: N° 187.148
ISBN: N°978-956-8347-33-8

Primera edición: enero 2010
Impreso en Chile por Alvimpress S.A.,
que sólo actuó como impresor.

Ninguna parte de este texto, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Índice

Introducción	7
I. Profundizando en las comunidades de aprendizaje	8
- ¿Cómo surgen las comunidades de aprendizaje?	8
- Definición y principios	8
- ¿Cuántos tipos de comunidades existen en JUNJI?	11
II. Comunidades de aprendizaje y supervisión	18
- ¿Cuáles podrían ser los objetivos en la práctica de esta estrategia?	18
III. Apoyo metodológico	20
- El proceso crítico reflexivo en las comunidades de aprendizaje	20
- El círculo de capacitación y extensión de aprendizaje	29
Bibliografía	43

INTRODUCCIÓN

Las Comunidades de Aprendizaje resultan reconocibles en diversas acepciones y enfoques, como aspiración y como experiencia histórica en todos los países.¹ Su expansión en el contexto actual, responde a un conjunto de factores entre los que figuran el impulso a la localización como respuesta a la globalización, la descentralización, la participación ciudadana, el reconocimiento creciente de la diversidad, el énfasis sobre el aprendizaje durante toda la vida y el constructivismo como enfoque de aprendizaje.²

El concepto de Comunidades de Aprendizaje ha sido acuñado por diversos autores caracterizándose conforme al modelo que adopte dicha comunidad y a los actores convocados. Es así como existen Comunidades de Aprendizaje de estudiantes, profesores, estudiantes y profesores, y familia, entre otras.

Para Rodrigo Vera Godoy, las Comunidades de Aprendizaje³ son una modalidad de formación, capacitación y acompañamiento donde los profesionales y sus instituciones procuran hacer más efectiva su práctica. Este autor define el término “Comunidades de Aprendizaje” como el proceso de aprender juntos, es decir, donde se privilegia el aprender juntos dado que, de este modo, se puede aprender más y mejor que de manera aislada. Por tanto, expresa una unión de voluntades, de esfuerzos para aprender en función del mejoramiento de las prácticas de primera línea en los centros educativos, en este caso de las Educadoras y Técnicas en Párvulos, en relación a los niños y las niñas.

A ocho años de la implementación de la Reforma Curricular para la Educación Parvularia, la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha experimentado importantes avances en materia curricular. A la fecha se ha aumentado el coeficiente técnico de Educadoras de Párvulos y Técnicas en Jardines Infantiles, además de fortalecer la conformación de Equipos Técnicos Territoriales multidisciplinarios y de integrar en los Jardines Infantiles Alternativos a Educadoras de Párvulos en el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa.

1 Torres, Rosa María, *Comunidad de aprendizaje, Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*, Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Forum 2004, Barcelona, España, 2004.

En www.fronesis.org

2 Ibid.

3 Vera Godoy, Rodrigo, *Comunidades de aprendizaje, Entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea*, FLACSO, Santiago, Chile, 2003.

Nuevas herramientas de gestión se han puesto a disposición de las unidades educativas con el propósito de potenciar la mejora de la calidad de la gestión educativa, además de proveer a las comunidades educativas con gran cantidad de recursos orientados a optimizar las prácticas pedagógicas y particularmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las unidades educativas y que son analizados críticamente por esta organización, en las llamadas Comunidades de Aprendizaje, principales estrategias de Formación Continua en la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Sumado a lo anterior, el año 2009 el Departamento Técnico Nacional plantea la retroalimentación y actualización del Referente Curricular institucional, situación que llevó a consultar a las regiones respecto de sus componentes. En el caso de las Comunidades de Aprendizaje, éstas son identificadas y valoradas por las comunidades educativas como espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación de todos. En el 100% de las regiones analizadas se encuentran instaladas con distintos niveles de claridad conceptual y metodológica, aspectos que deben ser reforzados a través de distintas estrategias.

Las principales referencias de mejora y fortalecimiento son para las Comunidades de Aula y Círculos de Capacitación y Extensión de Aprendizajes.

En este documento se entregan nuevas orientaciones y ejemplos que, en algunos casos, se ilustran con material recopilado en talleres realizados con equipos técnicos y comunidades educativas de las regiones de Copiapó, Maule y Metropolitana durante el presente año.

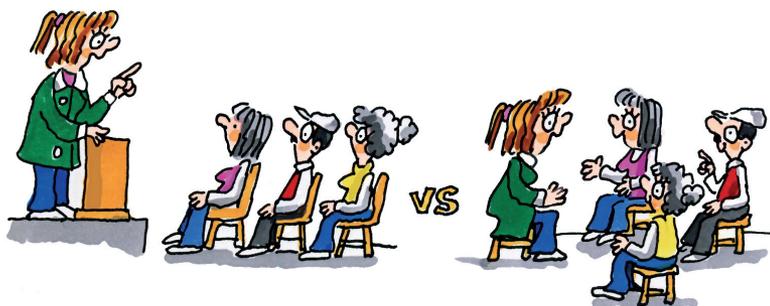
Estas orientaciones complementan, además lo desarrollado en el documento enviado el año 2008⁴, permitiendo profundizar en la comprensión del proceso de Formación Continua en JUNJI.

4 Departamento Técnico, JUNJI, *Documento de apoyo a la conformación y funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje en los distintos programas educativos*, Santiago, Chile, enero 2008.

I. Profundizando en las comunidades de aprendizaje

¿Cómo surgen las Comunidades de Aprendizaje?

Ante la necesidad de revisar y replantear la práctica hacia un cambio profundo y comprensivo, la JUNJI decide reconceptualizar los espacios de encuentros formales e informales existentes a la fecha de inicio de la Reforma Curricular del nivel. Las llamadas Reuniones Técnicas y Reuniones de Equipo de Aula, abandonan una lógica jerárquica, directiva y transmisiva de información, para transformarse paulatinamente en espacios de encuentro y aprendizaje entre pares, cuyo eje central es la reflexión crítica de la práctica.



La reconceptualización y práctica de esta nueva propuesta, se pone a prueba en el diseño curricular de los llamados Jardines Infantiles de Anticipación Curricular (JIAC)⁵, que representó al 10% de los Jardines Clásicos. Durante los años 2004 y 2005, estos establecimientos mostraron diferencias significativas, respecto de los restantes, en los resultados de evaluaciones orientadas a identificar el logro de los cambios curriculares y de aprendizajes de los niños y niñas.

Es así como a partir del año 2005, se legitima el modelo JIAC y se hace extensivo este diseño a todos los programas educativos a través del

⁵ Departamento Técnico, JUNJI, *Proyecto JIAC - Propuesta de implementación de la Reforma Curricular en la JUNJI (2003-2004)*, Santiago, Chile, 2004.

Referente Curricular institucional, que incorpora como uno de sus principales componentes el proceso de Formación Continua integrado, a su vez, por los tipos de Comunidades de Aprendizaje.

El Referente Curricular institucional recoge la experiencia institucional en tal sentido y la sitúa como uno de los principales componentes, en tanto retroalimenta, permanentemente, la construcción curricular en los jardines infantiles clásicos, familiares y programas educativos para la familia, favoreciendo el enriquecimiento y desarrollo de los procesos educativos desde una perspectiva participativa y reflexiva que replantea o fortalece la práctica pedagógica.

La Formación Continua en JUNJI favorece la posibilidad de un aprendizaje colaborativo, en grupos que no se constituyen artificialmente como en un curso o en un seminario. La práctica educativa es una oportunidad para alcanzar aprendizajes cooperativos entre pares con los que se trabaja permanente y cotidianamente. Este aprendizaje puede ser más efectivo en la medida que es funcional a la diversidad de cada centro y características de esa comunidad educativa.

Definición y principios

Las Comunidades de Aprendizaje son una opción institucional de Formación Continua que surge y funciona en el propio contexto laboral, conformadas por las comunidades educativas que cumplen una función educativa en los diferentes programas institucionales.

Las Comunidades de Aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles están definidas como: *“La organización que construye la Comunidad Educativa al involucrarse en un Proyecto Educativo propio, para educarse a sí misma y consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo, y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras Unidades Educativas. Ello, en un marco de un esfuerzo cooperativo y solidario que le permita modificar la relación que establece*

*con la práctica pedagógica sobre la base de un diagnóstico, no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.*⁶

Si se analiza la textualidad del concepto se pueden identificar las ideas centrales y principios de esta propuesta, precisando aspectos significativos que dan cuenta del sentido que tienen las Comunidades de Aprendizaje, tales como: “Organización que se educa a sí misma”, “aportar experiencias”, “esfuerzo cooperativo”, “potenciar la educación”, “fortalezas”, “modificar la relación con la práctica”, “superar debilidades”.



⁶ Departamento Técnico, JUNJI, *Marco Curricular 2005*, Conceptualización basada en los fundamentos técnicos de la iniciativa Fundación W.K. Kellogg para América Latina y el Caribe, periodo 1997-2002.

Entre los principios que se infieren y que están en la base de la definición de Comunidades de Aprendizaje y su operacionalización, se pueden precisar: Autonomía – Cooperatividad – Valoración del otro – Potenciación – Colectividad – Respeto – Participación.

Relacionado con lo anterior y reforzando lo señalado en el documento en referencia⁷ como principios orientadores de las Comunidades de Aprendizaje, en este material, se agregan los siguientes:

El fomento de la confianza y expectativas. El colectivo de una comunidad tiene confianza en las capacidades de aprender que tienen todos y cada uno de los integrantes de dicha comunidad. Las expectativas promueven procesos de despliegue personal y técnico y, en consecuencia, mejores logros.

En el caso del Jardín Infantil Alternativo, el colectivo lo forman la técnica y la familia que participa en la Comunidad de Aprendizaje y, en la situación del Programa Educativo para la Familia, la Comunidad de Aprendizaje la conforman la Educadora con otras colegas del programa, ubicadas en el mismo territorio.

Tanto el Programa Jardín Infantil Alternativo como Educativo para la Familia, pueden desarrollar esta instancia de formación continua con la educadora de apoyo al mejoramiento y/o con las supervisoras o supervisores del Equipo Técnico Territorial.

La evaluación continua y sistemática. El funcionamiento de las comunidades de aprendizaje debe ser evaluado de acuerdo a parámetros definidos a priori (participación, construcción de conocimiento, aplicación, integración, impacto, etc.) y con criterios propios de las comunidades educativas, siendo vital la coherencia de éstos con las necesidades y características del programa. Por ejemplo, en el caso de los Jardines Infantiles Alternativos que no cuentan con Educadoras de Párvulos, los criterios de evaluación estarán relacionados

⁷ Departamento Técnico, JUNJI, *Documento de apoyo a la Conformación y funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje en los distintos programas educativos*, Santiago, Chile, enero 2008.

con los aportes y participación de las familias como integrantes de estas Comunidades de Aprendizaje.

■ **Participación igualitaria.** Cuando se abren espacios de manera igualitaria, de acceso al conocimiento y valoración del saber del otro, aumenta la participación activa de los integrantes de la comunidad. La democratización del conocimiento significa abrir oportunidades y espacios de conocimiento y desarrollo profesional, de forma igualitaria. En el caso de los Jardines Infantiles Alternativos que no cuentan con Educadora de Párvulos, se deberá tener especial cuidado en generar espacios reales de participación de la familia. Es decir, escuchar, comprender y valorar el aporte que ésta realiza. Así también en el caso del Programa Educativo para la Familia y de los Jardines Infantiles Alternativos que cuentan con Educadora de Párvulos, es necesario considerar instancias efectivas de participación de todos los actores involucrados en las Comunidades de Aprendizaje, favoreciendo una relación democrática que no sea afectada por la verticalidad de jerarquías, funciones o cargos.

■ **Responden a los intereses de la comunidad.** El interés de conocimiento o problematización que hace la comunidad educativa tiene lógica y sentido si responde a su particular contexto. En este sentido es clave el respeto y la pertinencia de cualquier aporte y contenido, especialmente cuando los intereses y necesidades surgen desde las familias, como es el caso de los Jardines Infantiles Alternativos y de los actores que llevan a cabo los procesos, como en la situación del Programa Educativo Para la Familia o de otro programa JUNJI.

Rosa María Torres⁸ identifica para las Comunidades de Aprendizaje algunos principios que se ajustan a lo esperado por la institución respecto de la propuesta institucional.

⁸ Torres, Rosa María, *Comunidad de Aprendizaje, Repensando lo educativo desde el desarrollo local y el aprendizaje*, Op. Cit.

■ **Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso.** Al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos humanos, necesidades y realidades específicas, esto determina proyectos educativos y culturales también específicos, ajustados a cada realidad y contexto. Antes que “modelos” a adoptarse acríticamente o a proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros, más que para ser replicadas idénticamente. En este sentido es importante comprender que la oferta educativa institucional exige adecuaciones y precisiones propias de cada comunidad educativa, en consideración de los programas con que cuenta.

■ **Adopta una visión amplia de lo educativo.** Esta visión o enfoque también es territorial. Los contenidos que abordan superan la experiencia restringida del jardín infantil y consideran también como ámbitos del aprendizaje, los contextos sociales y culturales de los cuales forma parte esa comunidad educativa, es decir, la familia y la comunidad territorial. Al momento de analizar críticamente y comprender en profundidad un contenido, es de suma importancia el contexto, de manera de contar con una visión más holística, integradora y sistémica de lo educativo. Complementando esta idea, las Comunidades de Aprendizaje podrían también integrar a personas de la comunidad con sus saberes y experiencias en determinados contenidos de trabajo.

Es importante señalar que toda comunidad de aprendizaje que se implemente, debe funcionar bajo los principios que la caracterizan y mantener como eje metodológico el proceso crítico reflexivo. Por reflexión crítica se entiende el proceso encaminado a interpretar y analizar las experiencias, datos y evidencias a la luz de los contenidos teóricos, para llegar a nuevas percepciones, interpretaciones, comprensiones y acuerdos sobre la práctica educativa. Las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan en el diálogo que pone en el centro la discusión y el análisis de la práctica y la teoría, con la

participación activa de los actores directos, aspecto esencial para analizar la información y actuar en consecuencia. ■ **¿Cuántos tipos de comunidades existen en la JUNJI?**

Las Comunidades de Aprendizaje se nutren de la experiencia en relación con la teoría, razón por la cual es fundamental el uso de material de apoyo, tales como módulos de autocapacitación, orientaciones, políticas, documentos técnicos y otros referentes conceptuales que permitan revisar y analizar la práctica para transformarla concretamente.

En este contexto, es imprescindible que toda actividad que surja con este propósito se vincule con las necesidades, intereses, experiencias y significados que los docentes o agentes educativos, como actores claves, le otorgan al proceso del cual forman parte.

Los procesos de reflexión y acción, deben permitir la sistematización y reelaboración de las prácticas pedagógicas así como la consolidación y generación de nuevos saberes que apunten a mejorar estas últimas. Analizar en forma crítica, reflexiva y sistemática la práctica pedagógica y aprender a partir de la experiencia entre pares, reconociéndose y valorándose como profesional y/o técnico de la educación, permite además, potenciar el trabajo en equipo con la comunidad educativa, la coordinación con los agentes comunitarios, y la construcción de redes de apoyo, posibilitando y favoreciendo procesos formativos para todos.

Con el propósito de ir fortaleciendo y consolidando las Comunidades de Aprendizaje, se recomienda revisar permanentemente los documentos de apoyo enviados desde el Departamento Técnico Nacional, que hacen referencia a la definición de éstas, la optimización de su funcionamiento y el apoyo metodológico.

Inicialmente, el Referente Curricular institucional incorpora tres comunidades de aprendizaje, estrategias que se proyectan funcionando en los Jardines Infantiles Clásicos. No obstante una de ellas, el Círculo de Capacitación y Extensión de Aprendizajes, está orientada a la comunicación y multiplicación del conocimiento construido en un determinado establecimiento, hacia otros del territorio local o regional. Esta estrategia abre un espacio de convocatoria, encuentro, socialización e intercambio con los otros programas educativos, aportando y recibiendo la retroalimentación necesaria entre sus pares.

Desde el año 2007, las propias comunidades educativas manifiestan la necesidad de conformar nuevas Comunidades de Aprendizaje. Es así como, por iniciativa propia, comienzan a desplegarse otras instancias de encuentro en esta misma lógica: Círculos de Capacitación y Extensión de Aprendizajes a cargo de Jardines Infantiles Alternativos; Encuentros con Jardines Infantiles Clásicos y Jardines Infantiles Alternativos; Programas Educativos para la Familia de determinados territorios; Encuentro entre Jardines Infantiles Alternativos de la región; y Encuentros sólo con los Jardines Infantiles Alternativos que participan el Programa de Mejoramiento de la Calidad, entre otras.⁹

Estas iniciativas espontáneas se reconocen como una respuesta a necesidades e interés de aprender “con” y “de” otros, lo que hace necesario legitimar y orientar dichos procesos. A partir del año 2008, se reconoce, legitima y valida la necesidad de funcionamiento de diversas Comunidades de Aprendizaje cuyos grupos objetivos responden a la diversidad de programas educativos y enfoques de trabajo a nivel regional y territorial.

⁹ Departamento Técnico, JUNJI, *Documento de apoyo a la instalación, funcionamiento y evaluación de las Comunidades de Aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles*, Santiago, Chile, enero 2008.

Es importante señalar que la definición de Comunidades de Aprendizaje planteada por la JUNJI, puede aplicarse a cualquier “organización que construye la Comunidad Educativa al involucrarse en un Proyecto o Propuesta Educativa propia para educarse a sí misma y consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo”.¹⁰ En coherencia con lo definido institucionalmente, las Comunidades de Aprendizaje presentan un comportamiento **sistemático, planificado y evaluado**, no sólo en su funcionamiento, sino también en su impacto respecto de las transformaciones que se manifiesten en la práctica de manera sostenida. Son grupos estables, que comparten experiencias laborales comunes.

■ Comunidades de Aprendizaje definidas en JUNJI

De acuerdo a la experiencia y proyecciones de definen ocho Comunidades de Aprendizaje, algunas de las cuales cuentan con mayor sistematización, estableciendo que pueden surgir otras.

■ La Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE) es la instancia que agrupa a toda la comunidad educativa de un mismo Jardín Infantil. En este espacio se aborda el estudio y análisis de temas que involucran la participación del colectivo, y que se vinculan con los contenidos del Proyecto Educativo Institucional (Planes de Acción, Proyectos y Programas específicos, Planes de mejora, Políticas, Orientaciones, etc.). En este marco, se analizan acciones, procesos y resultados. Se ponen en común temas sustanciales para el éxito de la gestión educativa y es un espacio abierto a la participación de la familia.

La formalidad u oficialidad de un contenido, no lo excluye de un análisis crítico y de un proceso metodológico participativo, reflexivo, dinámico e interesante que lleve a los participantes de una Comunidad de Aprendizaje a la apropiación y profunda comprensión del contenido, con miras a su aplicación y evaluación. La frecuencia estimada para esta comunidad es quincenal.



10 Ibid.

■ **La Comunidad de Aprendizaje Aula (CAA)** es la instancia que convoca al equipo de aula, a la comunidad educativa que asume la práctica pedagógica de un determinado grupo. El objetivo de esta comunidad se centra en el análisis de las prácticas pedagógicas con miras a mejorarlas. Planifican y evalúan en conjunto, retroalimentando la experiencia educativa, dándole un nuevo significado a la luz de nuevos enfoques o perspectivas teóricas, para el logro de más y mejores aprendizajes. Este espacio se abre también a la integración de la familia, especialmente en los Jardines Infantiles Alternativos en que la comunidad educativa incorpora al núcleo familiar, el cual es participante activo en la ejecución de la planificación y desarrollo del proceso pedagógico. En la situación de los Jardines Infantiles Alternativos que cuentan con la Educadora de Párvulos, ésta debe integrarse a la Comunidad de Aprendizaje de Aula.

La Comunidad de Aprendizaje de Aula es un espacio más restringido en cuanto a convocatoria y más específico en el análisis del contenido. Sin embargo, la práctica educativa abre múltiples debates y cuestionamientos. Es en el aula donde se juega el aprendizaje de los niños y niñas, se despliega la experiencia educativa y adquieren real importancia las preguntas: ¿A quién enseñar? ¿Quiénes y cómo son los niños y niñas? (Capacidades, fortalezas, potencialidades) ¿Quiénes son sus familias? ¿Cuál es su cultura? ¿Qué enseñar? ¿Dónde enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Con qué enseñar? ¿Con quiénes? ¿Qué pasó o cuáles fueron los procesos y resultados? ¿Cuáles son los aprendizajes emergentes?

Cada una de estas preguntas implica otras más específicas aún, reflexiones y decisiones claves cada día, permitiendo profundizar y



reflexionar en la Comunidad de Aprendizaje de Aula. En esta instancia pueden estar las respuestas a estas y otras interrogantes ligadas con cada uno de los contextos del aprendizaje.

La frecuencia estimada para el funcionamiento de esta comunidad en el Jardín Infantil, es semanal, dada la permanente necesidad de analizar lo que se planifica y el carácter dinámico de los procesos pedagógicos, asumiendo las necesidades e intereses que emergen desde los niños y niñas en coherencia con sus particulares características.

No obstante, cada comunidad educativa define su proceso y planifica la incorporación de estos espacios incrementando su frecuencia de acuerdo a cada realidad. Cualquier decisión que tome la comunidad educativa, no puede estar por sobre la misión institucional que es la atención de los niños y niñas y sus familias, acorde a sus necesidades como principal prioridad, de manera que se sugiere también revisar la posibilidad de realizar Comunidades de Aprendizaje entre las 16:30 y 17:30 hrs.

En cuanto a su duración e inserción en el periodo de la rutina del Jardín Infantil, se estima conveniente un mínimo de una hora y un máximo de dos, con el fin de no alterar significativamente el funcionamiento del Jardín Infantil. En cuanto a la definición del periodo dentro de la rutina, cada comunidad educativa lo decide, resguardando la atención y seguridad de los niños y la disposición de un espacio “exclusivo” y sin interferencias para este propósito.

Es importante destacar que esta estrategia que inicialmente se instala en el Jardín Infantil Clásico, hoy se extiende al Jardín Infantil Alternativo que cuenta con la asesoría cercana de una Educadora de Párvulos,¹¹ la que claramente podría funcionar en horario de tarde, sin mayores dificultades, incluso con mayor disposición de tiempo e integración de otros agentes educativos de la comunidad y familia.

11 Departamento Técnico, JUNJI, *Proyecto de mejoramiento de la calidad*, Santiago, Chile, 2007.

En aquellos Jardines Infantiles Alternativos que no cuentan con la presencia de la Educadora de Párvulos por el Programa de Mejoramiento de la Calidad, deben generar los espacios de Comunidades de Aula en horario de tarde disponible e integrar a los procesos de planificación, evaluación y análisis de la práctica educativa a las madres, padres, familiares o agentes educativos de la comunidad. Esto, con la finalidad de que, efectivamente, el jardín colabore con el rol formativo de la familia como primera educadora de sus hijos e hijas y cumpla su función comunitaria.

En el documento en referencia¹² se entregan seis recomendaciones orientadas a optimizar la Comunidad de Aprendizaje de Aula. De manera complementaria, se agregan las siguientes sugerencias:

■ **Considerar posibilidades de turnos y espacios.** Con el aumento del coeficiente de personal, se sugiere revisar posibilidades de turnos al interior del establecimiento, a fin de liberar un Equipo de Aula y favorecer de este modo la realización de una Comunidad de Aprendizaje, resguardando la atención y protección de los niños y niñas bajo la responsabilidad de otros adultos.

■ **Atender a la diversidad de propuestas.** La conformación y funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje de Aula, no puede homogeneizarse, puesto que la propuesta se adecua a las particulares necesidades y contextos de cada comunidad educativa de aula. Es así como el horario, duración y frecuencia, tanto como el espacio y los participantes convocados, pueden variar de una Comunidad de Aprendizaje a otra. Un aspecto a considerar –asumiendo la aceptación de la diversidad–, es la selección de contenidos de análisis y estudio en estas comunidades. La selección debe responder a los problemas pedagógicos que necesita resolver la comunidad de aula, aquellas necesidades de mejora y optimización que presentan los procesos educativos, los vacíos, nudos o tensiones que genera la práctica o las

12 Departamento Técnico, JUNJI, Documento de apoyo a la conformación y funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje en los distintos programas educativos, Santiago, Chile, enero 2008.

preguntas sin respuestas que se presentan en la realidad cotidiana de los procesos pedagógicos.

■ **Uso de un referente individual en la evaluación de la Comunidad de Aprendizaje.** Las Comunidades de Aprendizaje de Aula deben ser evaluadas cada vez que se realizan, en relación a los objetivos que se plantean para cada sesión de estudio y también, respecto del impacto o cambios que van experimentando las prácticas pedagógicas. No obstante, el comportamiento de estas comunidades debe ser observado y analizado respecto de sus propios avances, su particular evolución y progresión en sus logros.

■ **La integración de la familia a las Comunidades de Aprendizaje.** Desde un enfoque de derecho, la participación de la familia es fundamental en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Desde esta perspectiva, la Educación Parvularia cumple un rol de clave en apoyo al de las familias como primeras educadoras de sus hijos e hijas. En este marco, la Comunidad de Aprendizaje de Aula se constituye en un espacio legítimo de conocimiento, aporte y debate respecto del sentido de las decisiones que se toman con relación a los procesos pedagógicos que se llevan a cabo con niños y niñas. Esta participación abierta e informada de las madres, padres o familiares pretende desencadenar un verdadero interés o aumentar la participación directa en el proceso educativo que experimentan los niños(as) en el Jardín Infantil, además de comprender la complejidad del trabajo pedagógico que realizan las Técnicas y Educadoras de Párvulos en el Jardín Infantil.

Las Comunidades de Aprendizaje de Aula puntualizan el análisis de los procesos pedagógicos, de manera que permiten a la madre identificar aquellos aspectos de interés personal, potenciar su rol formativo y aportar desde el conocimiento que tienen de sus hijos e hijas. Esto puede resultar realmente impactante en el Jardín Infantil Alternativo, experiencia que en su diseño concibe la educación con la participación de la familia.

A fin de reforzar esta idea, el Marco Curricular¹³ señala en el criterio de “participación” para la planificación pedagógica la inclusión de las familias “mediante la creación de espacios para integrar sus aportes y participación en el proceso educativo, tanto en el aula como en el hogar”. Según esto se infiere que uno de los espacios sugeridos podrían ser las Comunidades de Aprendizaje, en tanto recogen la participación y aporte de las familias al proceso que se planifica y evalúa en estas instancias.

■ **El Círculo de Capacitación y Extensión de Aprendizajes** es el espacio o la vía de comunicación de lo aprendido. Se trata de la instancia que hace extensivo el conocimiento sistematizado que fue capaz de generar una determinada comunidad educativa, ya sea un Jardín Infantil, Familiar o Programa Educativo para la Familia. Este evento está dirigido a otras unidades educativas del sector, es decir, Jardines Infantiles, Jardines Familiares, Programa de Mejoramiento de la Infancia (PMI), Programa Educativo para la Familia, Programa ‘Conozca a su Hijo’, y otros centros educativos particulares o subvencionados del territorio.

13 Departamento Técnico, JUNJI, *Marco Curricular*, Santiago, Chile, 2005.

La frecuencia, duración y metodología de realización de esta estrategia es determinada por la propia comunidad educativa, por su interés y necesidad de comunicar una experiencia exitosa sistematizada y documentada. Tal como se señala en el diseño de esta estrategia de Formación Continua, el Círculo de Capacitación y Extensión de Aprendizajes, es la instancia que da cuenta o visibiliza la implementación de un proceso intencionado de transformación de una práctica pedagógica.

El Círculo permite aprender de la problematización de la práctica, la formulación de hipótesis, la búsqueda teórica, la implementación de una estrategia, el seguimiento y la evaluación de los procesos y resultados. No importa el contenido abordado ni la magnitud del problema, lo que verdaderamente importa es atreverse a iniciar un proceso de transformación, de construir conocimiento a través de un trabajo sistematizado.

Todas las comunidades educativas experimentan a diario “necesidades de conocimiento”, vacíos, problemas o conflictos que tienen que resolver. Es esa realidad la que debe problematizarse y transformarse constructivamente a través de un trabajo intencionado y sistematizado.

El aprendizaje entre pares es, al mismo tiempo, una necesidad y un principio en tanto hace posible la retroalimentación de quienes participan de una actividad compartida, de intercambio y análisis conjunto. Es ésa la esencia del Círculo, un espacio de retroalimentación recíproca, con apertura a la generosidad y la crítica, a dar y recibir, aspectos que engrandecen a las personas y a los procesos sociales.

El Círculo nace en la Unidad Educativa de cualquier Programa Educativo. Lo importante es la identificación de un problema, los procesos que llevan a la transformación de ese problema y sus resultados. Para lograr comunicar este aprendizaje es necesario documentarlo, mostrar

sus evidencias, ilustrar las distintas etapas, visibilizar el proceso y refrendar un resultado. Es necesario, en este contexto, hacer visible que un Círculo de Capacitación y Extensión de Aprendizaje, no sólo surge desde un Jardín Infantil Clásico, sino que puede surgir desde el Jardín Infantil Alternativo o del Programa Educativo para la Familia, lo que es muy interesante ya que, también en estos programas, existen experiencias exitosas que podrían retroalimentar positivamente a los Jardines Clásicos por las características del diseño de éstos.

■ **Comunidades de Aprendizaje de los Jardines Familiares** es la instancia que convoca a las encargadas de los Jardines Infantiles Alternativos y responde a la organización que el grupo de participantes determine en cuanto a frecuencia, duración y contenidos a analizar. Se recomienda el acompañamiento o asesoría de algún integrante del Equipo Técnico Territorial (ETT). A esta instancia podrían integrarse otras profesionales o agentes educativos responsables del Programa de Mejoramiento de la Infancia (PMI).

■ **Comunidades de Aprendizaje de Jardines Familiares que integra el Programa de Mejoramiento de la Calidad.** Instancia que surge bajo por la necesidad de evaluar y optimizar los cambios asociados a la incorporación de una Educadora de Párvulos. Sus objetivos, contenidos y frecuencia son determinados por los participantes.

■ **Comunidad de Aprendizaje del Programa Educativo para la familia.** Esta instancia agrupa a las Educadoras de Párvulos y Equipos Técnicos Regionales responsables del Programa Educativo para la Familia en la Región.

Estos espacios de encuentro abordan el estudio y análisis de temas que involucran la participación de todas las educadoras y que permite analizar de manera colectiva contenidos vinculados al programa, con el fin de construir nuevos aprendizajes colaborativamente y facilitar la toma de decisiones en los procesos educativos que también promueve

la constatación de las propias prácticas con los otros. En este marco se analizan acciones, procesos y resultados. Se ponen en común temas sustanciales para el éxito de la gestión y práctica educativa.

Este encuentro entre pares con necesidades e intereses comunes facilita un análisis crítico y un proceso participativo, reflexivo y dinámico que favorece a las participantes de esta Comunidad de Aprendizaje, y profundiza la apropiación, comprensión y potenciación más profunda de los contenidos abordados.

A esta instancia podrían integrarse otras profesionales o agentes educativos responsables del programa “Conozca a su Hijo”. Su frecuencia y duración es determinada por los participantes.

- **Comunidades de Aprendizaje Regionales.** Instancia que agrupa a distintos participantes de la región, pudiendo estar conformada sólo por Educadoras; Educadoras y Técnicas; o sólo Técnicas. Esta estrategia se constituye en Comunidad de Aprendizaje siempre y cuando mantenga un comportamiento planificado, continuo y sistemático.
- **Comunidades de Aprendizaje Territoriales.** Se trata de una instancia que agrupa a distintos participantes del territorio, pudiendo ser conformada sólo por Educadoras; Educadoras y Técnicas; o sólo Técnicas. Esta estrategia se constituye en Comunidad de Aprendizaje, siempre y cuando mantenga un comportamiento planificado, continuo y sistemático.
- **Comunidades de Aprendizaje de Supervisores(as), Equipos Territoriales, disciplinas y otros.** Instancia que agrupa a profesionales que cumplen una misma o distinta función en el territorio o la región, y que se sienten llamados a aprender con sus pares, presentando necesidades y objetivos comunes en pro de la mejora de su propia gestión. Su frecuencia y duración es determinada por los propios participantes.

II. Comunidades de aprendizaje y supervisión

La Política de Supervisión identifica como una de sus estrategias la “Participación en las instancias de formación continua”.¹⁴ Respecto de lo anterior, en dicho documento se señala que: “La supervisión es considerada un soporte fundamental en la orientación y fortalecimiento de estas instancias de Formación Continua, de manera que, se espera que los supervisores(as), participen en estas instancias, conociendo su funcionamiento, apoyando sus procesos metodológicos, potenciando el análisis crítico reflexivo y las prácticas de aprendizaje entre pares, así como también la construcción colectiva. Esta estrategia permitirá la integración del supervisor(a) de manera horizontal, democrática y dialógica, sin perder de vista que el protagonismo y liderazgo lo asumen los integrantes de dicha comunidad”.¹⁵

Los Equipos Técnicos Territoriales son profesionales que desde sus distintas especialidades –manteniendo una visión de la integralidad de los procesos y una perspectiva holística y dinámica de cada realidad–, pueden aportar planteándose para cada comunidad educativa objetivos muy diversos, con el fin de aportar con sentido de factibilidad, oportunidad y pertinencia local.



14 Departamento Técnico, JUNJI, *Política de Supervisión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*, Santiago, Chile, 2008.

15 Ibid.

Se recomienda asesorar y evaluar diferenciadamente a cada comunidad educativa e intencionar el apoyo y la asesoría en coherencia con la particular historia y antecedentes del jardín.

¿Cuáles podrían ser los objetivos en la práctica de esta estrategia?

En experiencia de talleres con Educadoras Supervisoras, se han identificado a lo menos los siguientes objetivos de supervisión en relación a las Comunidades de Aprendizaje:

- Apoyar la reconceptualización y operacionalización de las comunidades de aprendizaje como transformación institucional.
- Potenciar la confianza y el desarrollo de competencias técnicas en los integrantes de las comunidades educativas.
- Identificar y precisar avances significativos en la evolución de los procesos y resultados de las Comunidades de Aprendizajes.
- Aportar en el desarrollo de un tema a requerimiento de la comunidad educativa.
- Asesorar la selección de contenidos para cada comunidad de aprendizaje en coherencia con sus necesidades (Identificadas en el PEI o Práctica pedagógica).
- Modelar procesos metodológicos desde una perspectiva crítico-reflexiva.
- Evaluar el uso y valoración de módulos de autocapacitación.
- Evaluar el proceso de evaluación que la propia comunidad educativa hace, de la comunidad de aprendizaje.

- Participar activamente en la construcción del conocimiento aportando desde la experiencia de otras unidades educativas.
- Analizar el impacto de las Comunidades de Aprendizaje en los resultados del establecimiento (IEP, modelo, asistencia, deserción, otros registros que permitan identificar avances).
- Apoyar los procesos de estudio de las comunidades de aprendizaje con el aporte de diseños de talleres o documentos especialmente elaborados para la Comunidad de Aprendizaje.
- Potenciar la Comunidad de Aprendizaje desde el reconocimiento de sus elementos constitutivos.
- Asesorar los procesos de sistematización de las Comunidades de Aprendizaje.
- Aportar a la discusión teórico-práctica en los procesos de aprendizaje en desarrollo.
- Legitimar los espacios de Formación Continua apoyando su instalación y funcionamiento.
- Recoger información y antecedentes de contexto como insumo para los planes de supervisión.
- Asesorar el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje acorde a sus decisiones y sentidos.
- Co-evaluar la supervisión como aporte al avance de las Comunidades de Aprendizaje.

Existen otros objetivos para la práctica de la supervisión del Equipo Técnico Territorial (ETT) en relación a este tema. Estos se relacionan con asumir un rol más activo y directo con el trabajo de sistematización en los Jardines Infantiles Alternativos que no cuentan con el apoyo de una Educadora de Párvulos, especialmente de parte de la profesional Asistente Social, en el entendido que su formación incluye herramientas técnicas y recursos metodológicos en el trabajo de sistematización de procesos sociales.

En el mismo escenario anterior, el Programa Educativo para la Familia necesita la asesoría activa y pertinente hacia las educadoras a cargo del programa por parte del ETT interdisciplinario en esta instancia de formación continua.

Con respecto a estos programas podrían existir nuevos objetivos orientados a satisfacer la necesidad descrita, entre las que se sugieren:

- Motivar el interés por conocer y practicar la sistematización de procesos educativos.
- Asesorar la identificación de procesos educativos susceptibles de ser sistematizados.
- Asumir la sistematización conjunta con la técnica o encargada del establecimiento.
- Evaluar y fortalecer la sistematización apoyando su efectividad en la práctica.
- Apoyar a las técnicas con materiales o técnicas de organización y registro de la información.

III. Apoyo Metodológico

A. El proceso crítico reflexivo en las comunidades de aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje tienen como eje metodológico el proceso crítico reflexivo. El pensamiento crítico se caracteriza por basarse en criterios, mediante los cuales juzga, pone en duda, indaga y revisa rigurosamente. Cuando analizamos críticamente, la práctica se problematiza, es decir, se cuestiona la realidad, se verifica y constata la información. El pensamiento crítico tensiona la teoría con la práctica y permite el discernimiento.

Reflexionar es repensar, revisar con atención, buscar el sentido o la esencia de las cosas, mediante la pregunta del por qué de los hechos, fenómenos o acontecimientos. Es observar desde el reconocimiento de la ignorancia (como una realidad nueva), procesar, integrar y relacionar información en un contexto específico.

A continuación se entregan algunos ejercicios con distintos niveles de complejidad que ilustran este proceso.

1. Tema de estudio: El recurso didáctico

Problematización: ¿Estamos abordando la cantidad y variedad necesaria en la provisión de recursos didácticos?

Texto: La cantidad de recursos didácticos se realiza en proporción al número de niños(as) del grupo, dando de este modo respuesta a sus demandas y necesidades de aprendizaje. En su presentación se cautela su dosificación, evitando excesos que lleven a los niños(as) a una sobreestimulación, especialmente en los menores de tres años. En cuanto a la variedad, los recursos didácticos consideran material de distinto orden: natural, estructurado, reciclable, permitiendo ampliar su espectro de experiencias.¹⁶

¹⁶ Departamento Técnico, JUNJI, *Marco Curricular*, Santiago, Chile, 2005.

Ejercicio: De acuerdo a lo observado en el comportamiento de los niños y niñas en Sala Cuna ¿es efectiva la sobreestimulación por exceso de materiales? ¿Cómo se expresa este comportamiento?

.....
.....
.....
.....

¿Qué implicancias tiene para el aprendizaje, ampliar el espectro de experiencias? Identifique.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Tema de estudio: Orientaciones de género

Problematización: ¿Qué comprendemos y aplicamos de las Orientaciones de Género?

Ejercicio: En grupo se estudia el documento Incorporación de la perspectiva de género en el currículo en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2009).

Luego, cada integrante selecciona el párrafo o idea que, a su juicio, tiene mayor relevancia práctica y aportaría al cambio cultural que necesita el país, argumentando la respuesta.

Posteriormente, cada grupo comparte el párrafo e idea más común o repetida al interior de éste con la intención de asumir su implementación como colectivo.

Finalmente, cada grupo define y explicita principales líneas de acción.

3. Tema de estudio: Mediación de los aprendizajes

Problematización: La mediación de los aprendizajes como señalan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Referente Curricular de JUNJI, otorgan gran relevancia a que los procesos educativos sean intencionados, provean de experiencias significativas, potencien la exploración y desarrollo afectivo y cognitivo de los niños y niñas.

En este sentido, el rol de educadoras, técnicas y agentes educativos ayudan a los niños y niñas a desarrollar procesos de pensamiento. Las actividades mediadas contribuyen a que los niños y niñas comprendan que los acontecimientos, los objetos y las personas tienen significados más allá de sí mismos.

Sin embargo, muchas veces nos cuesta comprender qué significa mediar aprendizajes, y si efectivamente estamos desempeñando un rol mediador de aprendizaje con nuestras niñas y niños. ¿Cómo podemos mejorar en nuestra práctica pedagógica nuestro rol mediador de aprendizajes?

De acuerdo a lo expuesto, cada una de las participantes responde a la pregunta: **¿Qué piensa que significa mediar aprendizajes?** Luego, registran las ideas surgidas en un papelógrafo o pizarra.

El grupo discute, reflexiona y analiza las ideas dadas y trata de construir una definición en conjunto que considere las ideas de cada participante.

A continuación, se contrastan las ideas y definición elaborada colectivamente con el texto siguiente:

La mediación es una intervención que hace el adulto, educadora o facilitador para enriquecer la relación del niño y la niña con su medio. Cuando le ofrecen variedad de situaciones, le comunican sus significados y le muestran maneras de proceder, lo ayudan a comprender y actuar en el medio.¹⁷



¹⁷ Departamento Técnico, JUNJI, *Módulo de Autocapacitación N° 16 Aprendizaje Mediado: Desarrollar el pensamiento desde la cuna*, Santiago, Chile, 2008.

Algunas ideas clave:

¿Enseñar a pensar desde la cuna?

- Para el recién nacido el mundo es una sucesión de estímulos y para comprenderlo se hace necesario organizarlo, descubrir cómo funciona, cuáles son las constantes.

La capacidad de pensar se desarrolla en interacción con el medio social.

- Desde que nacen se enfrentan a situaciones y problemas (concretos, motores, sociales, afectivos) que tienen que resolver.
- Se necesita que un mediador acerque el mundo al niño y a la niña para asegurarse de que ellos desplieguen su máximo potencial y desarrollen procesos cognitivos.

Las educadoras y técnicas ayudan a los niños y las niñas a desarrollar los procesos de pensamiento cuando:

- Ofrecen ayuda frente a las necesidades que van surgiendo en el niño y la niña.
- Permiten que el niño y la niña reconozcan sus errores y los utilice como fuente de aprendizaje.
- Generan actividades de manera sistemática, organizada y planificada para indagar con cuáles habilidades, actitudes y valores cuentan los niños y las niñas para las tareas de aprendizaje.

- Hacen preguntas sobre el proceso que han realizado los niños y las niñas. Por ejemplo: ¿Qué ves? – ¿Qué hay ahí? – ¿Te has dado cuenta de algo? – ¿Dónde tienes que mirar? – ¿Cómo encontraron el círculo? – ¿Creen que podrían hacerlo de otra manera? – ¿Cómo?
- Buscan que los niños y las niñas se motiven intrínsecamente por las tareas. La motivación es una llave maestra en el aprendizaje y en el aprender a pensar.
- Permiten experiencias educativas que se relacionan con la conexión que el niño y la niña hacen con la nueva estructura de conocimiento, de manera que sólo aprenderá aquello que está en el marco de su interés y que puede articularse con lo que ya posee.
- Recogen el interés, las preferencias, gustos, aportes e indicios que el niño(a) tiene como conocimiento y estrategias para aprender. Se relaciona con la motivación para aprender, por su proceso y resultado.
- Cuando la sala se amplía al jardín, al barrio y a la comunidad.

Según lo anterior, complete el siguiente cuadro:

Señalar una experiencia de aprendizaje realizada en su práctica pedagógica.	Señalar las características de mediación que Uds. consideran presentes.	Señalar características de mediación que no estuvieron presentes.	¿Cómo podría enriquecerse esta experiencia para mejorar la calidad de la mediación?

4. Tema de estudio: Criterio de mediación del significado

Problematización: ¿Qué significa mediar el criterio de significado?
¿Estamos mediando este criterio?

Definición: El criterio de mediación del significado está orientado a potenciar el componente afectivo, de sentido y goce que debe tener toda experiencia educativa para el niño(a). La mediación del significado recoge el interés, las preferencias, gustos, aportes e indicios que el niño(a) tiene como conocimiento y estrategias para aprender. Se relaciona con la motivación para aprender, por su proceso y resultado.

De acuerdo a lo definido ¿Cuáles de los textos descritos a continuación están en coherencia con la definición? Argumente.

- “Tía, mira, yo estoy haciendo lo que tú dijiste”.
- “¿Quién quiere venir a la pizarra?”
- “Yo voy hacer lo mismo que el Miguel...”
- “Lo quiero hacer bien bonito ...”
- “¿A quién le gusta pintar?”
- “Tía, ¿puedo terminar mi trabajo ahora?”

- “Yo no encuentro la respuesta...Yo no sé”.

•

•

Agregue en el listado anterior nuevos ejemplos identificados en su práctica que expresen lo señalado en la definición.

5. Tema de estudio: El principio de juego

Problematización: El concepto del juego es un principio fundante de la Educación Parvularia, ya que éste tiene un sentido fundamental en la vida del niño y la niña¹⁸, quienes aprenden y se desarrollan jugando. Sin embargo, no siempre se aplica este principio ¿Por qué ocurre esto?

18 MINEDUC, *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*, Santiago, Chile, 2001.

En grupo, completen el siguiente esquema:

Experiencias de carácter lúdico que han desarrollado en la semana.	¿Qué motivó o posibilitó este enfoque lúdico?	¿Cómo podrían los educadores aumentar esta disposición lúdica en la experiencia educativa?
1.		
2.		
3.		
4.		

6. Tema de estudio: Las fuentes de información en la evaluación

Problematización: ¿Estamos utilizando las distintas fuentes de información para evaluar a los niños(as)?

El Referente Curricular identifica como uno de los criterios de evaluación, la recolección de “información de distintas fuentes”¹⁹. La validación de estos datos se contrasta con otras fuentes tales como trabajos realizados por los niños(as), actividades registradas en forma audiovisual, entrevistas a los niños(as) y sus familias), co-evaluaciones y auto-evaluaciones, tanto de los niños(as) como de los docentes.

Ejercicio: En grupo identifique y comparta el uso de algunas u otras fuentes de información señaladas, argumentando su importancia en el proceso de evaluación cualitativa. Después de compartir su práctica en este sentido, redacte en el recuadro que corresponde, la idea más clara y de mayor sentido para cada participante.

¹⁹ Departamento Técnico, JUNJI, *Marco Curricular*, Santiago, Chile, 2005.

Fuentes de información cualitativas

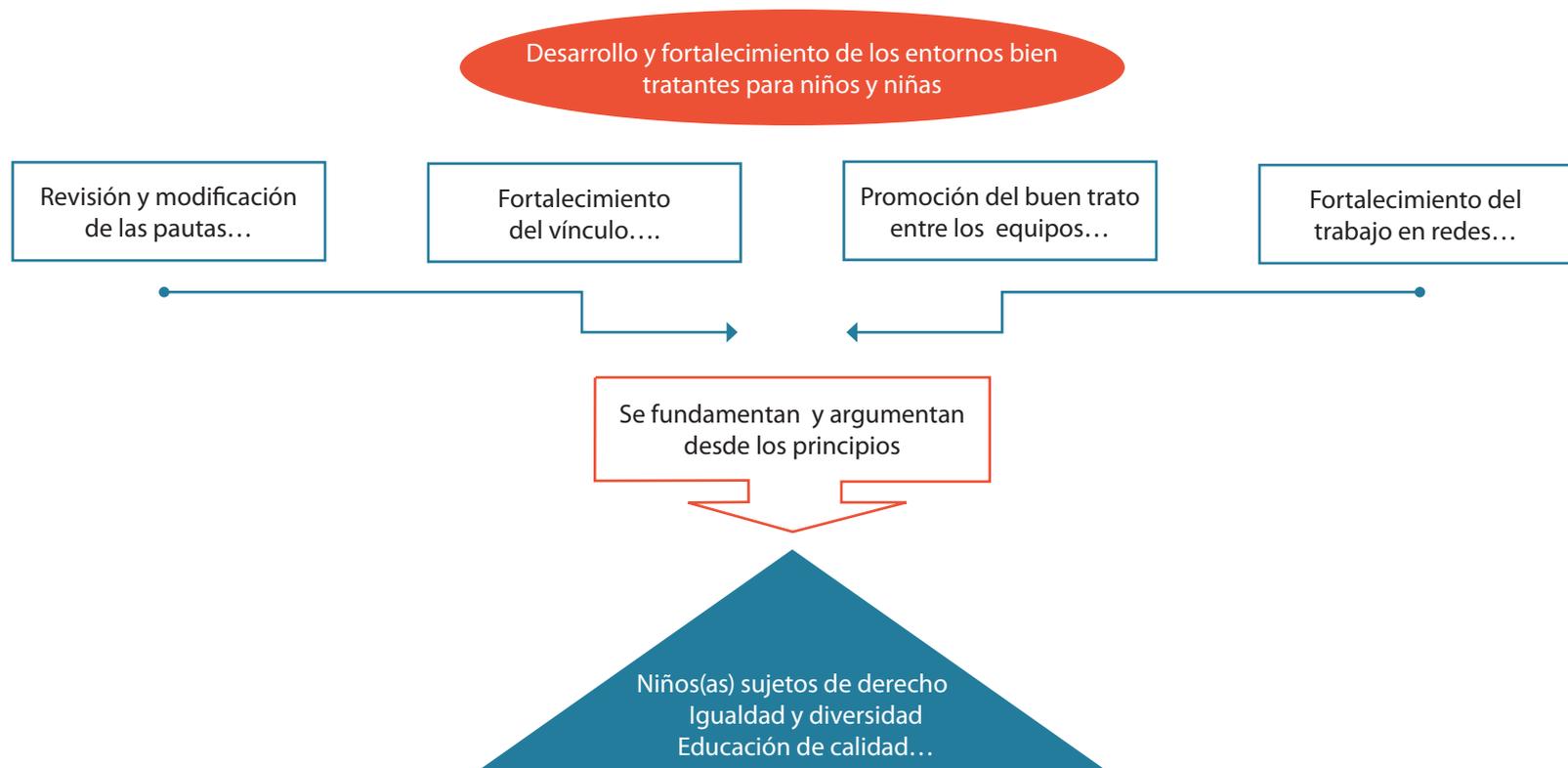


7. Tema de estudio: Política de Buen Trato

Problematización: ¿Cómo comprendemos la aplicación de las líneas estratégicas de la Política de Buen Trato?

Ejercicio: En grupo lea lo referido a las líneas estratégicas de la Política de Buen Trato. Luego, haga un listado de las ideas y contenidos más importantes. Finalmente, construya un mapa conceptual que permita comprender los procesos clave en la implementación de algunas o todas las líneas estratégicas de la Política de Buen Trato.

Ejemplo de mapa conceptual:



8. Tema de estudio: La planificación y evaluación pedagógica

Problematización: ¿Los aprendizajes seleccionados son coherentes con los resultados de la evaluación formativa? ¿Responden a la diversidad de los niños y niñas? ¿Cómo podemos combinar técnicas y procedimientos de evaluación?

Ejercicio:

Los integrantes de la comunidad educativa investigan en relación al tema de la evaluación, buscan nuevos conceptos de evaluación, tipos –dinámica, auténtica o iluminativa, entre otras– instrumentos, técnicas, etc.

El día de la Comunidad de Aprendizaje de Aula, comparten lo encontrado como bibliografía y responden a las preguntas, identificando las posibilidades de mejora y tomando decisiones al respecto.

Ejemplo:

	¿Los aprendizajes seleccionados son coherentes con los resultados de la evaluación?	¿Esta selección responde a la diversidad de los niños y niñas?	¿Cómo podemos combinar técnicas y procedimientos de evaluación?
Posibilidades de mejora	<ul style="list-style-type: none">*No siempre analizamos los datos de la evaluación.*A veces seleccionamos aprendizajes considerando sólo los intereses de los niños y niñas.*Los elegimos al comienzo del año y no se pueden cambiar.	<ul style="list-style-type: none">*Los aprendizajes seleccionados son los mismos para todos los niños y niñas.*Los indicadores de evaluación son los mismos para cada aprendizaje.*Las experiencias educativas son las mismas para todos(as).	<ul style="list-style-type: none">*Sólo utilizamos la escala de apreciación y la lista control.
Nuevas decisiones	<ul style="list-style-type: none">*La selección de aprendizaje siempre estará basada en: Los resultados de evaluaciones, intereses de los niños y niñas, y aprendizajes emergentes.	<ul style="list-style-type: none">*Seleccionaremos un mismo aprendizaje (BCEP) pero haremos a lo menos dos especificaciones atendiendo a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none">*Incorporaremos el portafolio y los registros abiertos para evaluar los procesos afectivos y creativos en algunos niños(as).

9. Tema de estudio: La participación de la familia en las comunidades de aprendizaje de aula

Problematización: ¿Cómo lograr mayor participación de la familia en la Comunidad de Aprendizaje de Aula del Jardín Familiar?

Ejercicio:

Los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje de Aula, constituida por la técnica y dos madres que participan de manera estable, leen textos referidos a conceptos de “Participación y motivación”. El material puede ser un aporte del ETT.

Posteriormente, identifican algunas acciones o estrategias metodológicas que responden a lo que caracteriza a los altos niveles de participación y motivación. Ejemplo de éstas pueden ser:

- Abordar en las Comunidades de Aprendizaje contenidos positivos vinculados con reales necesidades de las madres respecto de sus hijos e hijas.
- Abordar contenidos claros y precisos, de fácil comprensión.
- Abordar contenidos que tengan una implicancia práctica.
- Acoger y valorar los aportes de las participantes.

Finalmente, la comunidad educativa resuelve replantear las Comunidades de Aprendizaje, de acuerdo a lo aprendido.

B. Círculo de capacitación y extensión de aprendizaje

Tal como lo definiera Elliott, un auténtico proceso de investigación significa diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella. Elaborar, experimentar, evaluar, redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural.²⁰

Los Círculos de Capacitación y Extensión de Aprendizaje tienen la lógica de un proceso de investigación-acción. A continuación, se ilustra la sistematización de dos ejemplos de Círculo que dan cuenta de cómo una comunidad educativa abordó un contenido que permite reconceptualizar y modificar sus prácticas respecto del tema.

²⁰ Pérez Gómez, Ángel, *Comprender y enseñar a comprender reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*, En: *La investigación-acción en educación*, Elliott, John, Editorial Morata, Madrid, España, 1997.

Primer Círculo

Contenido de trabajo: Enfoque Territorial y Procesos Educativos

1. Selección de experiencia a sistematizar

Existe una definición que representa fielmente lo que se ha querido orientar desde el Departamento Técnico de JUNJI, para los procesos de transformación o cambio curricular y su sistematización. “Un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder comprenderla, interpretarla y comunicarla, produciendo así un nuevo tipo de conocimientos”.²¹

Siguiendo esta idea fuerza, las comunidades educativas son las llamadas a sistematizar, es decir, a investigar, cuestionar la práctica, buscar interpretaciones y comprensiones desde la teoría, dejar por escrito estos procesos para recuperar la práctica, y documentarlos para poder comunicarlos. No todo se sistematiza, este proceso tiene límites y tiempos que definir. El foco de la sistematización es una experiencia que puede ser simple en lo cotidiano, pero importante desde la problematización que genera y desde el aporte que se genera al sistematizarla, pues adquiere un carácter de proceso crítico reflexivo.

Un ejemplo de un proceso sistematizado para ser comunicado en un Círculo de Capacitación y Extensión de Aprendizaje puede ser un tema como la “Articulación Enfoque Territorial/Procesos Educativos”.

La sistematización que sigue no incluye fotografías, textualidad ni descripciones de primera fuente, pues corresponde a una adaptación con insumos de base real.

2. Problematización

Toda investigación surge de la problematización, de una pregunta que responde a un vacío en el conocimiento, a la resolución de un problema. En el caso de la sistematización en los Círculos de Capacitación y Extensión de Aprendizaje, la pregunta puede estar muy focalizada, puede ser una o más. Lo importante es su sentido, que responda efectivamente a un interés real de la comunidad educativa que protagoniza la experiencia.

Ejemplo de la problematización para este contenido: ¿Cómo se articula este enfoque con los procesos educativos? ¿Qué contenidos son los que se vinculan directamente con este enfoque? ¿Cómo se expresa este impacto en la comunidad educativa?

3. Revisión de los procesos o búsqueda teórica

A partir de la problematización, comienza un trabajo de comprensión de la realidad desde perspectivas teóricas, de revisión de cómo se comprende lo que se hace, desde dónde se comprende y qué se hace con lo que se comprende. La práctica se analiza desde categorías conceptuales.

²¹ Santibáñez, E, y Cárcamo, C, *¿Qué es sistematizar? En: Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Acción Social*, CIDE, Santiago, Chile, 1993.

Referencias de marcos teóricos o conceptuales para el ejemplo

*Concepto de territorio o espacio territorial.

*Pertinencia local.

*Cultura y diversidad.

*Identidad cultural.

*Revisión del documento Enfoque Territorial, construyendo un modelo operativo.

*Módulo de auto-capacitación: Enfoque Territorial, aportes metodológicos.

Ejemplos de procesos críticos reflexivos en relación al contenido

a) En grupo, reflexionamos respecto del siguiente párrafo.

“El espacio es el resultado de las interacciones que se producen entre las acciones del sujeto y el medio, es un escenario interaccional. El territorio es un espacio de significados, de filiación, de pertenencia, de organización...”²²

b) Cada integrante pone en común su interpretación, experiencias y significados personales en relación al concepto. Posteriormente, se revisa la vinculación que estas comprensiones tienen con los procesos educativos.

a) En grupo, se leen atentamente los siguientes textos.

“Las personas crecen, se desarrollan y aprenden junto con otras en ambientes naturales y construidos culturalmente, que pueden ofrecer amplias y distintas oportunidades de aprendizaje... Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúa el niño y la niña, son fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos”.²³

“Por ello es esencial que toda experiencia de Educación Parvularia fortalezca el aporte coordinado de la comunidad al trabajo educativo, en una mutua retroalimentación, teniendo como referente los Derechos de los Niños y Niñas...”²⁴

b) Posteriormente, responden a las siguientes preguntas.

¿Qué aspectos esenciales identifican en los textos descritos?

¿Qué implicancia pedagógica tienen estas ideas?

22 Garrido, Marcelo, El espacio desde nuevas perspectivas, Apuntes del Taller realizado en JUNJI, Santiago, Chile, julio 2009.

23 MINEDUC, Bases Curriculares para la Educación Parvularia, p.14, Santiago, Chile, 2001.

24 Ibid.

Entre las reflexiones respecto del trabajo anterior, los participantes señalaron:

- “El espacio tiene un particular significado para cada actor social, no es estático, la visión del espacio evoluciona de acuerdo a las necesidades e intereses de la persona que lo vive. La percepción del espacio varía según la persona y según su particular estado emocional, psicológico, etc. En el espacio ocurren las vivencias, por lo que al transcurrir el tiempo se transforma en una construcción de la propia historia. La interacción de la persona y el medio se produce en un espacio dado, y cuando le damos a éste un significado, lo apreciamos con sentido de pertenencia, lo organizamos en función de las propias necesidades, entonces hemos construido un territorio. El territorio le proporciona identidad al espacio. A menor espacio físico, tiende a ser más fuerte la territorialidad, el sentido de pertenencia, el conjunto de interacciones con el espacio y entre las personas son más estrechas. Compartir un territorio con los otros es compartir ideales, historias, carencias, entre otros aspectos. En la definición de territorio juegan las emociones, la tolerancia, la construcción colectiva, etc.”.
- “Desde la sabiduría personal, cada cual tiene su propia historia interpretada y aquí saltan los filtros que cada uno tiene. Un ejemplo de ello es un hecho histórico, ante el cual debemos ponernos de acuerdo con ciertos conceptos, aquí cobra importancia la tolerancia. Las emociones juegan muy fuertemente en la conceptualización. La experiencia dice que el espacio no existe sin mí, sino que cada uno lo acomoda. Hay un sentido personal en la construcción de ese espacio, tiene una orientación y cada uno lo interpreta y lo orienta. Del conductismo al constructivismo, de lo pragmático a lo ideal. El discurso construye una realidad, la rotulación es muy deficiente. El espacio es el resultado de las interacciones del sujeto y el medio, está en constante cambio y

equilibrio. Hoy prevalece la competitividad por sobre la empatía y el trabajo en equipo. No debemos alimentar el divorcio entre lo mental y lo físico, conocimiento y ejecución. Dentro de una experiencia de un espacio, todos somos muy importantes”.

- “Los agentes clave son importantes, dentro de la comunidad y con ellos se construye”.
- “Esto nos da luces para poder hacer buena gestión en lo pedagógico”.
- “Tiene mucho que ver con la forma de ser del niño. Uno muchas veces no utiliza ese tipo de trabajo, como que se olvida de que ese niño pertenece a un contexto determinado”.
- “Es como reconocer que los niños son parte de un contexto”.
- “Está todo segmentado acá en Chile, es impensable pensar en un niño hijo de pescador que estudie con un hijo de empresario. Estamos sectorizando mucho”.

4. Planificación de la intervención o propuesta de cambio

Esta etapa es la más relevante del proceso en tanto representa cómo se piensa o planifica la ejecución de la experiencia de intervención intencionada, a fin de construir conocimiento sistematizado y transformar la realidad desde una perspectiva crítica reflexiva.

En esta etapa se plantean los objetivos, se seleccionan las estrategias, metodologías, evaluaciones, plazos y a las personas responsables de lo planificado.

Siguiendo con el proceso que se ilustra, corresponde la formulación de objetivos.

Objetivo General

- Articular los procesos educativos con el Enfoque Territorial como propuesta institucional.

Objetivos específicos

- Identificar aspectos curriculares vinculados con el Enfoque Territorial.
- Implementar propuesta de articulación entre ambos procesos considerando selección de contenidos.
- Describir procesos y resultados desplegados a partir de la propuesta.

Principales estrategias

- Se revisan los conceptos e interpretaciones que surgen a partir del análisis de dos dimensiones del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

*Dimensión Pedagógica. Se refiere a los fines y objetivos específicos o razón de ser del Jardín Infantil en la comunidad. Contempla prácticas pedagógicas, selección de contenidos, materiales didácticos, evaluación, etc.

*Dimensión Comunitaria. Alude a las relaciones que establece el Jardín Infantil con actores y organizaciones sociales, culturales, organismos públicos, municipales, empresariales del territorio a que pertenece y se ubica el establecimiento o unidad educativa.

En grupo se comparten, aclaran, precisan y refuerzan ideas fuerza.

- Se identifican acciones que pueden ser consideradas en estas dimensiones desde el enfoque territorial.

Para la Dimensión Pedagógica Curricular se determina:

- Construir un diagnóstico participativo que integre a la comunidad educativa.
- Recoger expectativas de las familias y comunidad respecto de la función educativa que cumple el Jardín Infantil.
- Incorporar a las familias y la comunidad educativa en las definiciones estratégicas del Jardín Infantil (misión, imagen de niño(a), visión, objetivos estratégicos, etc.)
- Incorporar a las familias y la comunidad educativa en la definición de valores, fundamentos y operacionalización del PEI, en el plano metodológico y de organización de los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Seleccionar aprendizajes orientados a la transversalización de algunos contenidos y valores culturalmente importantes para la comunidad educativa.

Para la Dimensión Comunitaria se determina:

- Identificar actores y organizaciones sociales.
 - Generar redes activas con dichas organizaciones en pro del bien común, es decir, los niños y niñas del territorio y sus familias.
 - Reconocer la historia, acontecimientos y hechos relevantes para el territorio que entregan elementos de identidad y pertenencia cultural.
 - Ser parte activa y presente en eventos sociales y comunitarios de distinta naturaleza (artísticos, sociales, deportivos, etc.)
 - Considerar en el diagnóstico las características del entorno del Jardín Infantil en relación a organizaciones e instituciones presentes, sus funciones y objetivos.
 - En relación a expresiones culturales, compartir con los actores locales (organizaciones y agentes clave) las expectativas que existen respecto de la formación de niños y niñas, acordando acciones conjuntas.
 - Programar reuniones de evaluación conjunta entre la unidad educativa y actores locales, respecto del desarrollo y avances del PEI en función de los objetivos propuestos en cada una de las dimensiones.
 - Considerar diagnósticos consultivos y participativos en la toma de dediciones comunitarias, reconociendo los aportes de los actores sociales.
 - Realizar jornadas evaluativas donde se integre a los agentes comunitarios.
- Trabajar el sentido de las acciones, validar al otro, construir desde las potencialidades y reconocimiento del aporte del otro. Desde ahí se comienza a reconstruir una cultura socialmente activa.
 - Se revisan definición y criterios definidos en el Referente Curricular y BCEP para cada Contexto de Aprendizaje. Posteriormente, se deciden qué acciones se implementarán para cada contexto a fin de asumir una perspectiva territorial. Las acciones planteadas responden a criterios de interés de la comunidad educativa, factibilidad, necesidad y coherencia con el contenido.

Planificación

- Se abordan los aprendizajes esperados que se plantean para el Núcleo de Convivencia, en las categorías de Participación y Colaboración, Pertenencia y Diversidad y, Valores y Normas.
- Se asumen los aprendizajes esperados que se plantean para el Núcleo Grupos Humanos, su forma de vida y acontecimientos relevantes.
- Se integra “lo local” como objeto de conocimiento.
- Se incorpora en las actividades pedagógicas los aspectos culturales del territorio, características de su entorno, actividades culturales (Por ejemplo, personajes típicos, actividades económicas como la trilla, la pesca, etc.)
- Se incorpora en las actividades pedagógicas a los actores locales para compartir su oficio. Por ejemplo, volantnero, tortillera, pescador, lustrabotas, etc.

- Se incorpora a la planificación, la acción pedagógica en aula por parte de un adulto significativo de la comunidad, tales como cantores, abuelos, cuentacuentos, etc.
- Se identifican y articulan los aprendizajes previos, representados por experiencias de vida y cultura con los aprendizajes esperados de las BCEP.
- Las experiencias relacionadas con el territorio deben plantearse y articularse con los aprendizajes esperados.

Evaluación

- Considerar en la evaluación indicadores que den cuenta de aprendizajes orientados hacia el conocimiento y valoración del territorio como espacio de relaciones y pertenencia.
- Asumir el proceso evolutivo del niño y la niña, desde una mirada integral e intersectorial, de corresponsabilidad territorial.
- Articular un informe de evaluación de manera fluida y eficiente con otros organismos comunitarios, por ejemplo salud.
- Evaluar en conjunto con los actores locales que han participado en actividades pedagógicas, el desarrollo y resultados de las mismas.
- Compartir evaluaciones de aprendizaje globales de niños y niñas, con actores de la red local, en un taller de presentación de los resultados y análisis explicativo de los mismos desde la mirada externa al jardín, finalizando con propuestas de mejoramiento, desde la perspectiva de educadores y actores sociales.

- Asumir una evaluación integral, sistémica del niño, que incorpore su familia, su contexto, su comunidad. Generar espacios de co-evaluación.
- Recoger pautas de crianza en período de diagnóstico.

En relación a la evaluación se realizan algunas reflexiones importantes orientadas a la valoración y el enriquecimiento de este proceso con el aporte de otros. “Es más enriquecedor que la gente que se invita a las diferentes actividades, los actores sociales, también participen de la evaluación... Es más enriquecedora cuando esa evaluación se hace con otros... La evaluación integral desde diferentes profesionales”.

Espacio

- Se incorporan elementos, personas y personajes de significado laboral, cultural y social para los niños y niñas.
- Se incorporan elementos de pertenencia social y cultural para los niños y niñas.
- Se reconoce, valora y resignifican los lugares que constituyen “espacios educativos” en el territorio.
- Se identifican y valoran los espacios históricos y sociales de bien común.
- Se incorporan en la ambientación del espacio físico elementos propios del entorno local que corresponden a expresiones culturales. Así también se utilizan elementos naturales como material pedagógico. Por ejemplo, conchitas, semillas o piedras.

Incluir en la implementación del Juego de Rincones, uno que represente lo autóctono, lo propio de su entorno. Incorporar espacios exteriores en las actividades pedagógicas, como visitar una media luna o una caleta de pescadores, entre otros.

- Se construye la ambientación a partir del entorno con la familia, historia del barrio, desde el jardín hacia el entorno, identificar qué aprendizajes me ofrece el entorno, ampliar el espacio educativo, extenderlo, incorporar costumbres, historias, creencias, mitos, valores, actitudes, comidas, etc.

En este trabajo surgieron algunas reflexiones profundas que atraviesan la vida de las personas y que pueden cambiar el significado formal de las cosas, en contextos distintos. Por ejemplo, en una de las reflexiones se aludió al rol de autoridad de los carabineros.

“De ahí que los niños y niñas construyen su realidad. Cuando hicimos el análisis del texto pensábamos cómo ellos identifican la autoridad, qué es autoridad para ellos, cómo lo interpretan. En contextos difíciles los niños y las niñas tienen otro sentido, porque esa autoridad que protege, vulnera a su familia, entonces, es su enemigo, y desde esa realidad los niños construyen sus propios significados. De ahí la importancia de los contextos de vida y territorio”.

Tiempo

- Se incorporará un periodo de tiempo para integrar la participación semanal de algún actor social que pueda y quiera hacer una contribución al logro de alguno de los aprendizajes esperados seleccionados para cada nivel.

Construcción de comunidades educativas

- Incorporar en CAUE o CAA de los Jardines a los actores sociales locales, en temáticas propuestas por el establecimiento y también aquellas que sean de interés de ellos y que guarden relación con el proceso educativo. En esa misma instancia, incluir el análisis y reflexión de las expresiones culturales, significativas para el currículo, en conjunto con educadores y actores locales.

Metodología de trabajo

Los procesos sociales orientados a la transformación de la realidad, se valen de metodologías participativas, integradoras, cooperativas, dialógicas, consensuadas, activas y fundamentalmente reflexivas.

En este caso, se trabajó con comisiones y líderes a cargo de las distintas temáticas. La comisión central, cuya responsabilidad se relaciona con la planificación, implementación y evaluación del cambio, estuvo integrada por un representante de cada grupo. Los líderes, por su parte, fueron participantes activos de la comisión central y su función se relacionó con documentar o sistematizar las evidencias por cada contenido de trabajo, es decir, Dimensiones del PEI y Contextos de Aprendizaje.

La representante de cada grupo ante la comisión central, fue la encargada de operacionalizar la propuesta y sistematizar los procesos, lo que incluyó el manejo de evidencias para la documentación.

Cronograma

La experiencia se llevó a cabo a partir de Abril del año 2008, hasta Noviembre del mismo año.

Evaluación: Formativa y final

La evaluación formativa estuvo orientada a la retroalimentación de los procesos, a argumentar la toma de decisiones respecto de los cambios, ajustes y adecuaciones que fueron planteándose durante el proceso.

La evaluación final da cuenta de los procesos y resultados, responde a las preguntas de la problematización y a los objetivos de la propuesta de intervención. Se nutre del análisis de todo el material existente. Por ejemplo, registro de reuniones de trabajo o de resultados en actividades realizadas, bitácoras, hojas de vida, instrumentos pedagógicos, fotografías, videos, análisis de documentos, testimonios, etc.

En el ejemplo descrito, que es ficticio, no se considera la evaluación de la experiencia por no contar con información real.

Segundo Círculo**Contenido de trabajo: Expresión Artística Visual****1. Problematización: Surge de una necesidad o problema.**

Descripción del problema: Los niños(as) presentan escasa motivación por expresarse a través de la plástica. Les cuesta crear, exteriorizar sentimientos e ideas a través del dibujo, la pintura, el modelado, el uso de colores, formas, espacios, técnicas, etc. Relacionado con lo anterior, el equipo de aula Medio Mayor, se plantea las siguientes interrogantes:

¿Cómo hacemos que fluyan los potenciales creativos que poseen los niños(as)?

¿Cómo provocamos desde la exploración sensorial?

¿Cómo hacemos de la expresión plástica una experiencia cooperativa?

2. Búsqueda Teórica – Marco Conceptual**La expresión plástica Infantil**

Fundamentos de la propuesta Reggio Emilia (Propuesta que pone en su centro la imagen del niño y de la niña competente en la construcción de conocimiento y búsqueda permanente de significados a través de sus cien lenguajes).

La creatividad: Características y expresión

Los recursos y técnicas al servicio de la expresión artística visual

El trabajo cooperativo

3. Objetivos

- Motivar la expresión plástica a través de la experimentación con materiales y técnicas de mayor atractivo.
- Promover el trabajo cooperativo como una estrategia de enriquecimiento y potenciación del trabajo y las personas.

4. Implementación de Estrategias

- Participación en concursos
- Incorporación diaria de actividades de expresión visual

5. Desarrollo de la primera estrategia: Participación en el concurso "Manitos que crean pingüinos".

Descripción del proceso

Desde el nivel nacional se convoca a participar en el concurso "Manitos que crean pingüinos" organizado con el Instituto Antártico Chileno (INACH), cuyo objetivo es motivar el

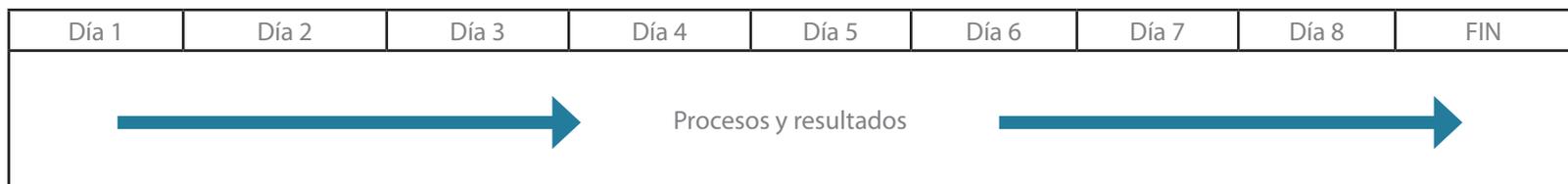
conocimiento y valoración de las especies y hábitat de la Antártica Chilena. La experiencia se centró en la creación de pingüinos en figuras tridimensionales. El grupo decidió confeccionar 8 pingüinos de los que elegirán sólo 4 para ser enviados al concurso.



Lo que hicieron los adultos	Lo que hicieron los niños(as)
Explican el llamado a concurso.	Escuchan, comentan y deciden participar.
Presentan el material y explican la técnica (grandes trozos de diario, se moldea la figura, se afirma o refuerza la estructura con cinta adhesiva.)	Observan atentamente, preguntan, comentan, comparten.
Modelan y acompañan el proceso de los niños(as). Comentan, preguntan y animan.	Construyen los pingüinos en grupo. Unos afirman el material, otros cortan y pegan la cinta adhesiva, otros lo moldean.
Explican la segunda etapa del trabajo: Pegar sobre el pingüino construido en diario, trozos de papel blanco, con cola fría y agua.	Escuchan atentamente, se ríen y comentan entre ellos(as).
Acompañan el proceso, comentan, preguntan, felicitan, explica, observan.	Cortan el papel en pequeños trozos, lo encolan y pegan. Unos cortan otros(as) encolan y otros(as) pegan.
Explican la tercera etapa del trabajo: Pegar alas y patas al pingüino.	Muy entusiasmados, comentan, se ríen, preguntan.
Acompañan el proceso, observan, animan, realizan preguntas muy focalizadas.	Recortan cartulina, recubren las alas, las pegan entre todos(as).
Explican la tercera etapa del trabajo: Pintar el pingüino. Entrega el material necesario.	Escuchan, opinan sobre los colores, observan el pingüino y los materiales.
Acompañan el proceso, focalizan la atención en los materiales disponibles, refuerzan la participación de todos y todas.	Pintan entusiasmados. En algunos decae el interés y, finalmente, sólo algunos terminan el trabajo.
Evalúan el proceso y resultado con los niños(as).	Observan los pingüinos, comentan, critican, identifican sus aportes, preguntan.

6. ¿Cuánto duró este proceso?

La experiencia duró aproximadamente 8 días. Cada día se realizaba una de las actividades contenidas en este proceso. Cada experiencia en sí misma constituía un proceso.



7. ¿Cómo se organizaron los niños(as)?

La experiencia se plantea en pequeños grupos donde el trabajo es asumido cooperativamente. Los niños y niñas comparten las responsabilidades y tareas, comentan e intercambian impresiones, opinan libremente, se critican y apoyan.

Los adultos trabajan descentralizadamente. Cada adulto asume el acompañamiento de dos o más grupos.

8. ¿Cuáles fueron los criterios para la selección y envío del trabajo?

La opinión de los niños(as): (Ejemplo)

“A mí me gusta el más grande, porque quedó bonito...”

“Yo quiero que se elija el blanco con negro, porque así son los pingüinos...”

“El mejor pintado es el blanco con azul, no tiene manchas...”

“A la Marcela y a mí nos gustan todos...”

La opinión de la educadora y técnicas: (Ejemplo)

“Este trabajo fue más cooperativo, todos participaron muy colaborativamente...”

“A mí me gusta éste, porque combinan los colores y se ve muy artístico...”

“Yo voto por éste, está bien terminado y bien presentado, yo creo que eso es importante en la evaluación del trabajo...”

9. ¿Qué hicieron con los pingüinos?

- Exposición en el jardín.
- Registros visuales (fotos).
- Construcción de un rincón de la “Antártica Chilena”.

10. ¿Cómo se integró la familia?

- Fue informada al comienzo de la actividad.
- Fue informada al final y esto fue documentado en la cuenta pública.

11. Evaluación y Resultados

Niños(as): Desde sus percepciones, juicios, opiniones.
Desde sus aprendizajes.

Familia: Desde sus percepciones, juicios, opiniones.
Desde los aprendizajes de los niños(as).

Educadores: Aciertos, reflexiones, replanteamientos,
proyecciones.

12. Retroalimentación y Cierre

- Taller con Participantes Invitadas.

¿Cuáles son los aportes que le entrega esta experiencia?

¿Cuál es la crítica o cuestionamiento que le surge?

- Exposición de fotos y trabajos.



Bibliografía

Bases Curriculares para la Educación Parvularia, MINEDUC, Santiago, Chile, 2001.

Comprender y enseñar a comprender reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott, Pérez Gómez, Ángel, En: La investigación-acción en educación, Elliott, John, Editorial Morata, Madrid, España, 1997.

Comunidades de Aprendizaje entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea, Vera Godoy, Rodrigo, FLACSO, Santiago, Chile, 2003.

Comunidad de Aprendizaje, Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje, Torres, Rosa María, Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Forum 2004, Barcelona, España, 2004. En www.fronesis.org

Documento de apoyo a la conformación y funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje en los distintos programas educativos, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2008.

Documento de apoyo a la instalación, funcionamiento y evaluación de las Comunidades de Aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, enero 2008.

El espacio desde nuevas perspectivas, Garrido, Marcelo, Apuntes del Taller realizado en JUNJI, Santiago, Chile, julio 2009.

El proceso de Formación Continua: Eje de la Reforma Curricular en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2002.

Las Comunidades de Aprendizaje como Estrategias de Formación Continua en la Junta Nacional de Jardines Infantiles: Una apuesta institucional, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2007.

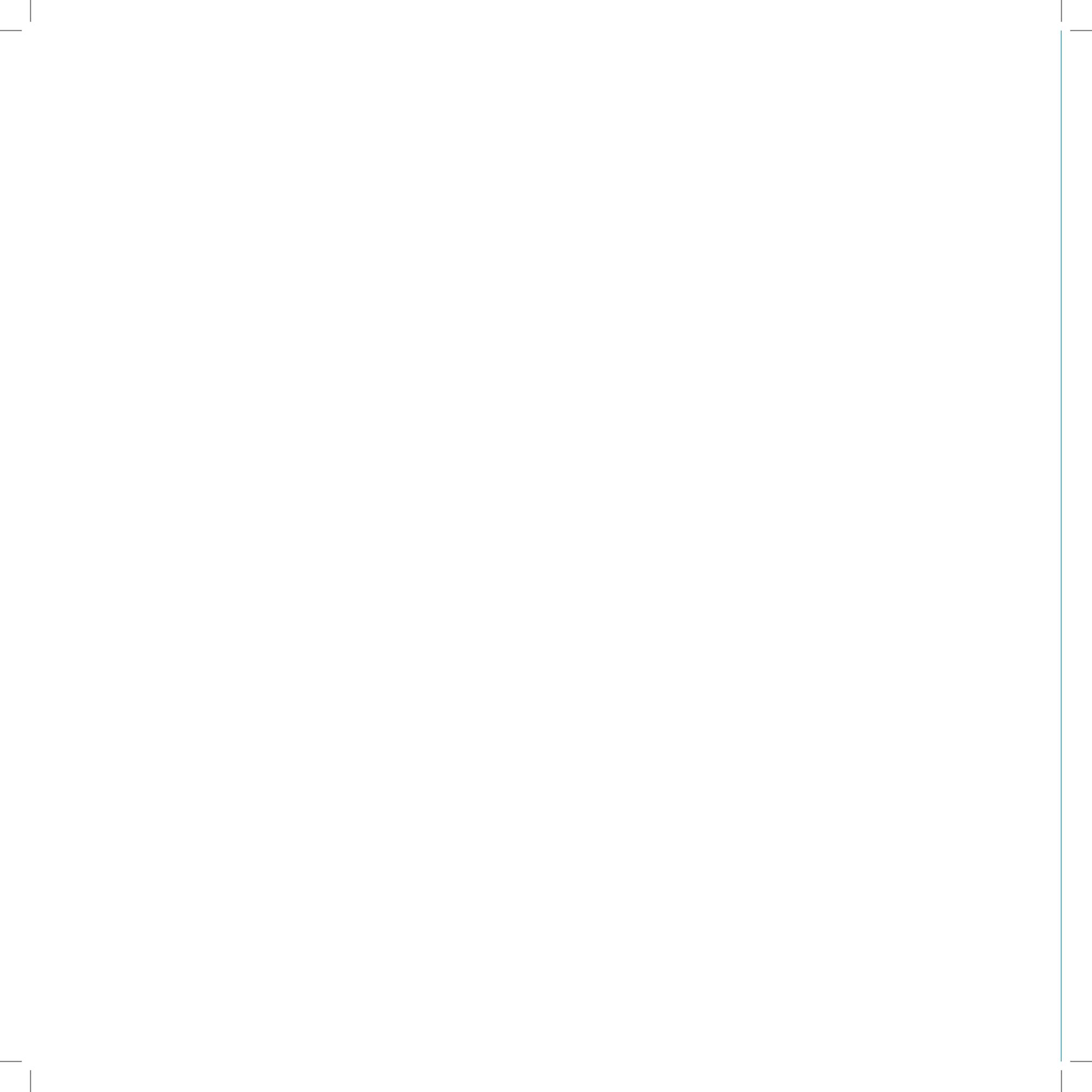
Marco Curricular, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2005.

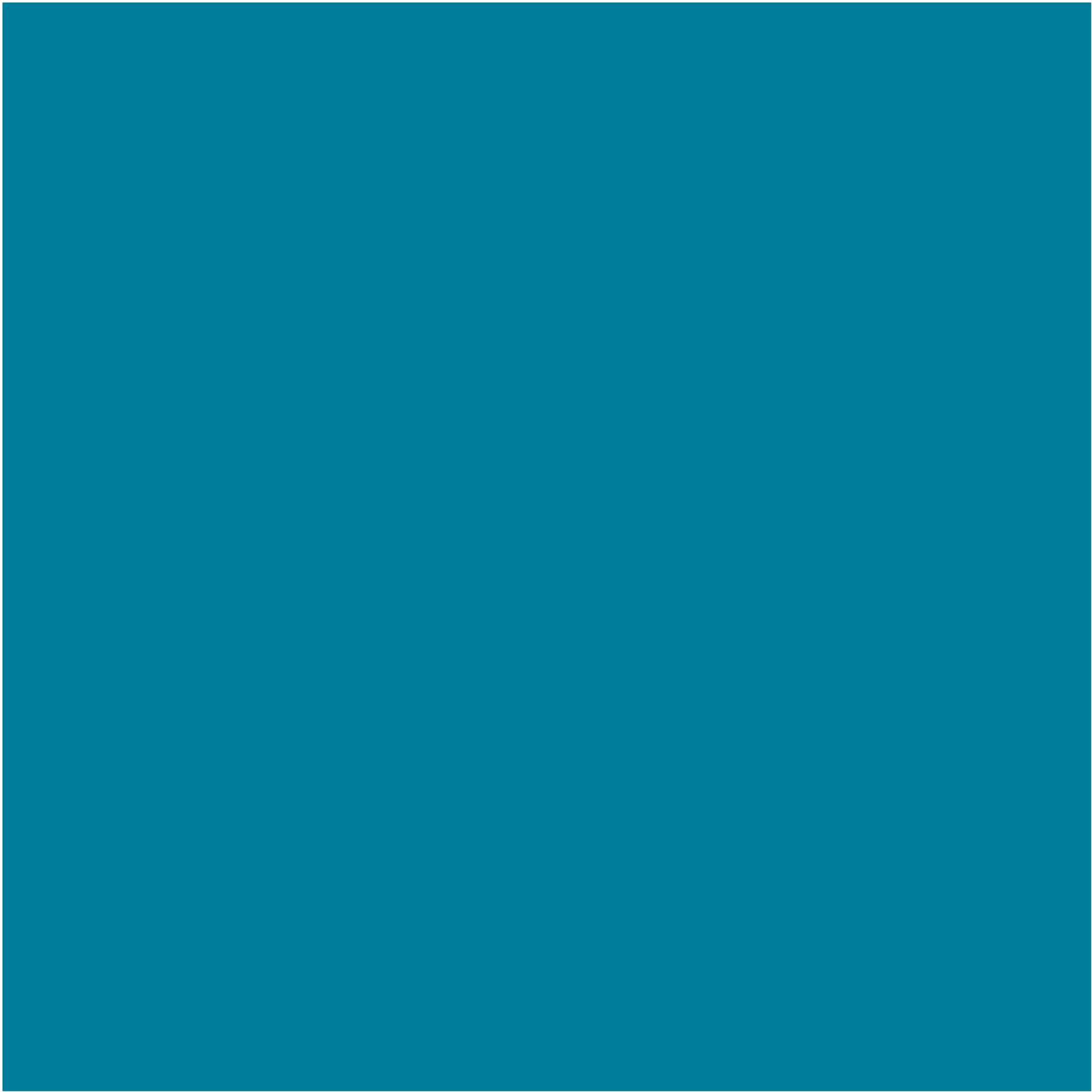
Módulo de Autocapacitación N° 16 Aprendizaje Mediado: Desarrollar el pensamiento desde la cuna, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2008.

Proyecto Jardines Infantiles de Anticipación Curricular, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2003.

Proyecto de mejoramiento de la calidad, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, Chile, 2007.

¿Qué es sistematizar? En: Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Acción Social, Santibáñez, E, y Cárcamo, C, CIDE, Santiago, Chile, 1993.





COLECCIÓN CURRÍCULO II | 3



De la cuna al mundo

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES: UN DESAFÍO INSTITUCIONAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles