CURRÍCULO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y DIVERSIDAD: UN TEMA PENDIENTE

Mónica Manhey Moreno*
mmanhey@u.uchile.cl
(UCHILE)

Recibido: 15/01/2014
Aprobado: 11/04/2014

RESUMEN

El artículo presentado tiene como foco central el currículo, concebido como un concepto amplio, alejado de una mirada reduccionista como plan o programa de estudio, visto como el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, se presentan algunas conceptualizaciones relacionadas con la diversidad. De esta manera, este trabajo tiene como objetivo analizar el currículo y la apertura a la diversidad. En consecuencia, se presentan algunas orientaciones referidas a la planificación, la organización del tiempo, del espacio y la evaluación de aprendizajes como una manera de hacer su concreción.
Palabras clave: currículo; diversidad; educación infantil.

* **Mónica Clara Manhey Moreno.** Magíster en Educación Mención Educación Parvularia y Doctorada en Educación (Universidad de Granada, España). Actualmente es académica y jefa de carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile. Especializado en currículo y evaluación en Educación Parvularia. **Universidad de adscripción**: Universidad de Chile (UCHILE).

CHILDREN'S EDUCATION CURRICULA AND DIVERSITY: AN UNSETTLED CONCEPT

ABSTRACT

This article has as the curriculum as subject of study, conceived as a wide concept, far away from a reductionist point of view as plan of study or program, and seen as the group of elements that interfere in the teaching-learning process. Therefore, some conceptualizations related to diversity are presented. Thus, the objective of this article is to analyze children's curricula and the acceptance of diversity. Consequently, some planning orientations, time and space organizing and the learning evaluation- as a way to asset the learning process- are presented.

Key words: curriculum; diversity; childhood education.

LA DIVERSITÉ ET LE CURRICULUM DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS : UN SUJET EN SUSPENS

RÉSUMÉ

L'article présenté se penche notamment sur le curriculum, conçu comme un concept vaste, écarté d'un regard réductionniste le concevant comme plan ou programme d'études, vu au contraire comme l'ensemble des processus qui prennent parti au processus d'enseignement apprentissage. En ce sens, certaines conceptualisations liées à la diversité sont présentées. Aussi ce travail a-t-il pour objectif d'analyser le curriculum et l'ouverture à la diversité. En conséquence, certaines orientations sont présentées en ce qui concerne la planification, l'organisation du temps et de l'espace et l'évaluation des apprentissages de manière à accomplir leur concrétisation.

Mots clés : curriculum ; diversité ; éducation des enfants.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: UM TEMA PENDENTE

RESUMO

O artigo apresentado tem como foco central o currículo, concebido como um conceito amplo, afastado de uma perspectiva reducionista como plano ou programa de estudo, visto como o conjunto de elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, apresentam-se algumas considerações relacionadas com a diversidade. Assim, neste trabalho se pretende analisar o currículo e a abertura à diversidade. Em consequência, são apresentadas algumas orientações sobre o planejamento; a organização do tempo, do espaço; e a avaliação das aprendizagens como uma forma de conseguir sua concretização.

Palavras chave: currículo; diversidade; educação infantil.

Introducción

Cada persona tiene su sello especial y eso hace la riqueza humana. Dado que la educación es un proceso humano debería potenciar la diversidad. Este artículo tiene como foco principal el currículo desarrollado en la educación infantil en pos de la diversidad, haciendo una invitación a los docentes a revisarlo y a hacer los cambios y mejoras para responder a las necesidades, características, intereses y fortalezas de cada niño y niña y su grupo.

Al decir niños y niñas diversos nos referimos a sus características físicas, psicológicas, sus historias de vida, las oportunidades de aprendizaje que han tenido, las características de su familia, de la localidad donde viven, de su cultura u otros factores que lo conforman como ser humano. Todo ello puede requerir planteamiento de objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas, recursos o formas de evaluación especiales.

Este trabajo forma parte de una investigación en la que se evidencian estrategias y orientaciones para las familias, algunas muy diversas y otras homogéneas. Todo ello recogido a través de cuestionarios. A modo de marco teórico, se presenta una breve referencia al currículo, antecedentes históricos relacionados con la educación infantil, diversidad y trabajo con familia.

Finalmente, se hace un llamado a revisar las prácticas pedagógicas con énfasis en el trabajo familiar y necesidades y aprendizajes diversos de los niños y niñas.

Revisión

Vivimos en un mundo diverso aunque eso no implica que se debiera segmentar o subrayar dicha diversidad sino reconocerla como un valor. Los centros educativos debieran estar concebidos como un lugar privilegiado para aprender el respeto a la diversidad, sin embargo, a través de un currículo oculto y, a veces, explícito realzan las diferencias, destacando a los mejores, sus resultados académicos, eligiendo reinas de belleza, entre otras cualidades que culturalmente han sido privilegiadas acentuando las desigualdades, aunque la cultura escolar debiera ser uno de los principales soportes para las prácticas de atención a la diversidad (Marchesi, 2000), haciendo un "esfuerzo por comprometer y corresponsabilizar a los escenarios y agentes educativos que tienen una incidencia creciente en la educación y la formación de los ciudadanos" (Coll y Martín, 2006, p. 21).

Al decir agentes educativos nos referimos a educadores, personal de apoyo docente, familias, comunidad y, en general, todos aquellos que están involucrados en el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, como lo expone Blanco (2000) la respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que los alumnos pueden presentar debe ser el foco del proyecto del establecimiento y no una preocupación de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa.

El currículum

Dado que el presente escrito se referirá al currículo, el punto de partida será su definición y las distintas discusiones y debates que ha generado, pues hay múltiples interpretaciones. El concepto de currículo y el de niños y niñas van muy ligados, de tal manera que lo que finalmente desarrolla el docente va relacionado con la definición previa que tenga. Este último responde a una construcción histórico-social, ya que cambia según los aportes y concepciones otorgados por la sociedad con el paso del tiempo.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

Según Rodríguez Pascual (2007) la infancia puede ser considerada un producto social que guarda estrecha afinidad con el contexto social con que se produce. Es así como se señala que en los últimos treinta años ha habido una revolución en nuestra comprensión científica de bebés y niños pequeños: pensábamos que eran irracionales, egocéntricos y amorales y sobre su pensamiento y su experiencia se creía que eran concretos, inmediatos y limitados. Se ha descubierto que los bebés no solo aprenden más, sino que imaginan más, se preocupan y experimentan más de lo que nunca habíamos creído posible y son más inteligentes, imaginativos, afectuosos e, incluso, conscientes que los adultos (Gopnik, 2010, p. 19). Esta aseveración deja explícito todo el potencial que tienen los niños en sus primeros años de vida, y el cambio que se ha tenido en dicha concepción. Asimismo, Lipman (citado por Carmona, 2006) plantea un concepto potente de niños y niñas, señalando que:

> Los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos. (p. 101)

Podemos constatar cómo se han realizado y declarado políticas en favor de la integración y la diversidad, pero muchas veces no se hace la relación con los diferentes elementos que componen el currículo restringiendo la integración a dar respuesta a un niño o niña con necesidades educativas especiales como un caso aislado. En tal sentido, si un educador quiere favorecer la diversidad debería detenerse y pensar junto con la comunidad de docentes: ¿cuál es su concepto de niño y niña? ¿cuáles son sus conceptos de educador y de enseñanza? Al respecto Tonucci (1996, p. 68), señala que hay modelos de escuela donde se piensa lo siguiente:

- Los niños y niñas "no saben" y van a la escuela para aprender.
- El maestro "sabe" y su función es enseñar a los que no saben, y
- La inteligencia es un "vacío" que hay que llenar con la acumulación de contenidos culturales.

De estas concepciones se derivan las prácticas pedagógicas verticalistas y, por ende, poco democráticas. Por el contrario, en una escuela donde hay un

modelo paidocéntrico y no "adultocéntrico" dichos supuestos cambian, es así como se considera:

- Los niños y niñas saben mucho, no son recipientes vacíos a los cuales se les llena.
- Los maestros aprende de los estudiantes, todos son beneficiados.
- La inteligencia no es estática o prefijada, se modifica.

Coincide con esta mirada del aprendizaje y la enseñanza Santos Guerra (2003) cuando expresa las siguientes metáforas:

- Primera metáfora: el docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente, por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella.
- Segunda metáfora: el docente en un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada. (p. 74)

El estudiante no es un recipiente vacío ni un ser pasivo y el educador o maestro no se debe limitar a llenar de contenidos a los estudiantes sin considerar sus conocimientos previos. Un alcance que se pudiera hacer a la cita antes señalada es que el docente no es experto ya que también es un aprendiz permanente como señalaba Freire (2005) al afirmar que cuando los educadores creen que sus saberes se deben depositar en los estudiantes la educación se transforma en "bancaria" y en un instrumento de opresión:

> Ya no hay educador del educando ni educando del educador, sino educador-educando conjuntamente con educando-educador. De este modo no es sólo el educador el que educa, sino el que mientras educa es también educado en el diálogo con el educando, el cual mientras es educado educa también. (p. 94)

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

Es preciso que cada educador reflexione frente al desarrollo de sus prácticas pedagógicas y cómo es su relación con el estudiante o niño y niña al que educa. Revisar y rediseñar su proyecto educativo, sus fundamentos, objetivos y, especialmente, el concepto de niño y niña que tiene, de enseñanza y aprendizaje para posteriormente diseñar y desarrollar cada uno de los Contextos para el aprendizaje.

En la misma línea de lo expuesto, los contextos para el Aprendizaje se refieren a todo aquello que interviene en el proceso educativo y que centran en lo esencial para considerar una pedagogía de párvulos de este siglo deben ser desafiantes, innovadores relevantes y válidos en la diversidad de modalidades y con énfasis curriculares (UNESCO, 2007). Así intervienen la planificación, la evaluación, la organización del tiempo, del espacio y el trabajo con la comunidad educativa.

En los inicios de la Educación Infantil se señaló como relevante el principio de singularidad, lo que los precursores de la educación infantil como el pedagogo Fröebel llamó: individualidad. Hoy en el referente curricular Bases Curriculares de la Educación Parvularia se señala a ésta como singularidad señalando que:

> Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios. (MINEDUC, 2001)

Para muchas personas el maltrato más notable es el psicológico, sin embargo, no se evidencia el respeto y cariño cuando no existe una respuesta a las necesidades de cada uno de los niños y las niñas. En el parvulario vemos como los bebés son acostados, alimentados y cambiados sus pañales a la misma hora, lo que evidentemente es una falta de respeto.

Investigaciones señalan que incluir actividades variadas y adecuadas para el desarrollo de los niños (Dunn, 1993; Peisner-Feinberg *et al.,* 1999), así como la libertad para que éstos elijan aquellas que les resulten más atractivas,

son aspectos del proceso educativo relacionados con la calidad de la etapa y que influyen directamente en todas las áreas del desarrollo infantil (Koralek, Colker y Dodge, 1995; NAEYC, 1997; citado en Ruiz de Miguel y García, 2004).

Respetar la singularidad dentro de un grupo de niños y niñas no es tan sencillo y generalmente resulta más cómodo para el adulto realizar actividades grupales y peor aún colectivas. Es así como desde la llegada, el saludo, la colación, el baño, la siesta y evidentemente las experiencias de aprendizajes las realizan todos a la misma hora y de igual forma. Nos preguntamos: ¿todos los niños y niñas deben aprender lo mismo? ¿Debemos trabajar para un currículo homogéneo y la uniformidad en las personas?, ¿cuál es el límite entre lo común y lo diferente? ¿Cómo estamos asumiendo la diversidad?

Sabemos que educar en la diversidad no quiere decir desarrollar adaptaciones curriculares para "niños especiales", hoy se debiera hablar de un currículo flexible en que tienen cabida todos los niños y niñas. Como dice Zabalza (2008):

> A la escuela de la infancia acceden niños-ambiente, niños de carne y hueso, por tanto diversos y no idénticos. Las experiencias- actividades deben partir de las necesidades de los niños y niñas, prestando especial atención a aquellas motivaciones infantiles hoy más depauperadas y marginadas en la familia y en el contexto social, la comunicación, la socialización, el movimiento, la exploración, la autonomía, la fantasía, la aventura, la construcción. (p.76)

El mismo autor propone "los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad", los que a su juicio deberían de estar presentes en cualquier propuesta o modelo de Educación Infantil y entre ellos señala la diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades. Fundamenta lo expresado señalando que el crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce de manera homogénea, ni automática. Así hoy en día los educadores no debieran de basarse en lo que hacen los niños o niñas a determinadas edades como se decía años atrás, ya que se ha demostrado cómo cada persona es diferente de acuerdo a sus experiencias de vida y oportunidades de aprendizaje. Por eso es necesario intervenir con procesos que vayan progresando de modo equilibrado.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

La historia de vida de los propios educadores en cuanto a sus experiencias escolares y cómo se han formado son variables relevantes, así como las presiones sociales y del sistema. Así es como muchos que se han educado y formado en aulas homogeneizantes reproducen inconscientemente dichos patrones. Lo expresado es relevante, pues pesan más las demandas sociales e institucionales poniendo en segundo plano las reales necesidades de los niños y niñas. Santelices y Pérez (2001) señalan que al revisar:

> el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, que están establecidas en el currículo escolar. (p. 41)

Se deberían, por tanto, revisar las prácticas pedagógicas, es decir, todas aquellas situaciones de aprendizaje en la que interactúan los sujetos: educador y educando/s, un escenario o ambiente de aprendizaje y el currículum enfocado en el saber pedagógico. Así es como la práctica pedagógica se constituye como una dimensión clave para que se generen aprendizajes trascendentes a través de lo que los educandos pueden construir y reproducir todo aquello que forma parte de su realidad. Al respecto, Gimeno Sacristán (2010) plantea que:

> El currículo, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y que valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore. (p. 11)

Cuando se observa el desarrollo curricular dado por sus diferentes componentes -la organización de los espacios, la selección de contenidos, las jornadas de trabajo diario entre otros- se concretiza el currículo donde el educador tiene gran responsabilidad. Coincidente con lo anterior es lo expresado por Zabala (2007) quien señala que la práctica educativa en el aula es "un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc.", todos ellos relacionados entre sí. Así también,

como señala Gimeno Sacristán (2010, p. 11), el currículo no sólo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con Borghi (2010) existen criterios para definir una buena práctica. En algunos casos, se trata de acciones que se han institucionalizado por su validez, es decir, que al obtener un determinado resultado, se reelaboran con el fin de mantener los buenos resultados; este es el criterio de las costumbres. Pero el establecer acciones recurrentes y rutinarias no asegura una buena práctica. Muchas veces las educadoras realizan acciones rutinarias "porque siempre lo han realizado así" siendo necesario re-pensarlas. En tal sentido "el contexto influye enormemente en las buenas prácticas y, al mismo tiempo, éstas contribuyen a circunscribir y definir -pero también a modificar y cambiar- el propio contexto" (Borghi, 2010, p. 27). Todos estos criterios son aplicables sólo circunstancialmente y deben ser reevaluados considerando los objetivos iniciales y emergentes del proceso educativo.

Dentro de la práctica pedagógica, los docentes realizan adaptaciones curriculares, diversas estrategias que la comunidad educativa diseña, desarrolla y evalúa con el fin de acoger la diversidad. Al respecto, hay diferentes niveles, desde cambios en el nivel de dificultad de las experiencias ofrecidas hasta la selección rigurosa de objetivos de aprendizaje y experiencias que respondan a las reales características y necesidades de todos los estudiantes, ya que al hablar de diversidad no nos referimos a algunos niños o niñas con necesidades educativas especiales, sino a que todos los estudiantes son diversos. Así, en cualquier grupo, se deberían realizar adaptaciones curriculares con base en un diagnóstico.

Si bien la educadora lidera el proceso educativo no puede trabajar en forma aislada, debe de promover el trabajo con la comunidad educativa, es decir, las familias, otros profesionales, personal de apoyo, miembros de la comunidad circundante y los mismos niños y niñas. Es así como dichas interacciones favorecen los propósitos que cada comunidad se ha fijado.

Entendiendo que las familias son diversas y muchas veces no sólo participa la familia nuclear en la educación de los niños/as, sino abuelos, hermanos u otros adultos significativos; el educador debe generar espacios y estrategias de participación de acuerdo con las personas con las cuales trabaja

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

y sus realidades. Así, si bien el trabajo con toda la comunidad educativa es relevante, el trabajo coordinado y con alto nivel de participación de la familia o adultos significativos de los niños y niñas en la primera infancia es fundamental. No siempre son las madres.

Como señalan De Angulo y Losada (2013) el modelo androcéntrico en las culturas industrializadas ha buscado reducir el cuidado de los hijos de una forma exclusiva a la madre, imponiéndole no solamente grandes sacrificios profesionales y financieros, sino un tipo de responsabilidad que debiera ser compartida con el padre u otros adultos de la familia.

Existen diversas evidencias e investigaciones sobre la importancia de la familia en los primeros años y el desarrollo y aprendizaje (Shonkoff y Phillips, 2000 citado por Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007, p. 23). Si bien todas las familias deberían poder entregar las condiciones y requerimientos de los niños y niñas, muchas de ellas precisan cierto grado de apoyo para aprender a evolucionar, ser sensibles y receptivas en sus prácticas de cuidado y atención infantiles, existiendo además factores biológicos y ambientales que pueden causar un impacto negativo en las relaciones de apego: estos incluyen bajo peso al nacer, desnutrición e infecciones, pobreza y sus secuelas, conflicto y violencia doméstica y trastornos de salud mental como la depresión materna. En estos casos, el apoyo externo para las familias reviste especial importancia (*op. cit.*, p. 24).

Las familias son diversas en cuanto a su estructura, pero también en cuanto a las necesidades que surgen al tener en ella niños o niñas que son diferentes al común de los otros, así lo plantea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2010, p. 11). El referente curricular chileno para trabajar con niños y niñas menores de seis años, señala:

> La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran su significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos. (MINEDUC, 2001, p. 13)

Las prácticas pedagógicas también incluye la evaluación que realizan los educadores, pero ésta constituye un problema tanto para educadores como para estudiantes. Así, generalmente, se ha utilizado la evaluación para ver el logro o no logro de objetivos, considerando a unos mejores que otros, sin tomar en cuenta la diversidad humana o la consideran de acuerdo con una jerarquía en la que unas conductas, formas de ser, pensar, sentir pueden o son mejores que otras. Además la evaluación es mucho más que poner una calificación o asignar un criterio al que aprende; evaluar implica recoger información, analizarla y tomar decisiones referidas a: qué se enseñó y qué se aprendió, cómo se enseñó y cómo se aprendió. Sin embargo, muchas veces, esta práctica da cuenta de una mirada homogénea, donde se evalúa con el mismo instrumento a todos los niños y niñas y al revisar las categorías de medición encontramos que, más allá de recabar información, sirve para clasificar estudiantes (Manhey, 2009).

Metodología

Se utilizaron métodos mixtos en el desarrollo de la investigación. El enfoque metodológico utilizado ha sido un diseño no-experimental, de carácter descriptivo-interpretativo. A la familia se le consultó utilizando la técnica del cuestionario. El criterio para seleccionar a la población de estudio fue que tuviesen hijos en Jardines Infantiles públicos y cuyas edades estuviesen comprendidas entre tres meses y tres años.

Dicho cuestionario constó con un total de 20 aspectos que fueron evaluados, divididos en un total de 28 ítems. Los ítems variaron en función de sus tipos de respuesta. Algunas son variables categóricas (especialmente binomiales), otras ordinales y una (edad) es de razón. Por otro lado, parte importante de los ítems permitió respuestas abiertas. Esto fue especialmente importante para las preguntas que buscan medir la posición de los entrevistados frente a preguntas complejas sin necesidad de contener sus respuestas en un número rígido de categorías. Las temáticas del cuestionario estuvieron virtualmente limitadas a enfrentar cuestiones asociadas a la implementación del currículo y la calidad de éste en la educación infantil.

La encuesta fue aplicada a un total de 90 casos, segmentados en diferentes niveles según la organización de los jardines en Chile (Sala Cuna Menor 0 a 1 año; Sala Cuna Mayor, 1 a 2 años y Nivel Medio Menor 2 a 3 años). Todos en diferentes establecimientos de la región Metropolitana de Santiago de Chile. Si

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

bien la encuesta no posee un muestreo de carácter probabilístico, sí se procuró que incluyese jardines infantiles geográficamente distantes.

Para su aplicación se les cedieron numerosas copias del cuestionario a educadoras de los cinco jardines infantiles involucrados en la investigación, cada uno junto con una carta de consentimiento y una breve explicación del sentido de dicho cuestionario.

Resultados, análisis e interpretación

Se presentan algunos resultados, ya que son parciales del total de la investigación. En este caso se mostrarán los referidos a la familia y la diversidad de estrategias y prácticas pedagógicas. Al respecto, uno de los primeros elementos que llaman la atención de los cuestionarios es que prácticamente todos fueron contestados por las madres de los niños (Tabla 1). Esto refuerza la idea de que independiente de que la masificación de la educación preescolar ha estado asociada a una mayor libertad laboral para la madre, sigue siendo ella quien posee el rol tradicional de velar por el pequeño:

Tabla 1
Tipo de familiar que respondió la encuesta

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Papá	7	7,8
	Mamá	76	84,4
	Abuela	3	3,3
	Tío	1	1,1
	Tía	1	1,1
	Total	88	97,8
Perdido	99	1	1,1
	Total	2	2,2
Total		**90**	**100,0**

En la tabla 1 se observa cómo de los 88 casos válidos para esta pregunta, un 86,6% corresponde a las madres. Los padres son el siguiente grupo con mayor número de encuestas respondidas (8%), pero la distancia entre ambos

resulta abismal. El caso perdido por el sistema fue un cuestionario que declara haber sido respondido tanto por el padre como la madre.

Con respecto a los adultos familiares que contestaron el cuestionario, llama la atención que sean en la mayoría sean las madres, en pleno siglo XXI cuando se sabe la importancia de la co-responsabilidad de toda la familia en la educación de los niños y niñas. Puede ser que en muchos casos la madre sea la jefa de hogar, pero probablemente existan otros adultos que colaboren tales como son abuelos o tíos.

Hoy se sabe que las familias son diversas y, muchas veces, no solo participa la nuclear en la educación de los niños/as. Por otra parte, socialmente se le sigue otorgando la responsabilidad de su cuidado y el encargarse de las tareas en la educación formal. Como señalan De Angulo y Losada (2013) el modelo androcéntrico en las culturas industrializadas ha buscado reducir el cuidado de los hijos de una forma exclusiva a la madre, imponiéndole no solamente grandes sacrificios profesionales y financieros, sino un tipo de responsabilidad que debiera ser compartida con el padre u otros y/o adultos de la familia.

En la tabla 2 se observa cómo la presencia de sugerencias es algo masificado en todos los jardines. Esto hace que el estadístico de chi cuadrado no sea significativo, indicando una ausencia de relación entre el jardín de proveniencia y la presencia de sugerencias por parte del personal educativo. Probablemente esto sea una conducta recurrente en la mayoría de los jardines de la población. Dentro de los consejos recopilados, la mayoría hacen referencia a aspectos asociados al lenguaje, al desarrollo psicomotor y a la autonomía. Las estrategias planteadas son, en general, sencillas, como hablar con el menor claramente, fomentar que nombre las cosas, trabajar sus piernas o brazos, dejarlo ir al baño solo o avisar cuando esté sucio, entre otros. Algunas de las recomendaciones que más se repitieron según lo señalado por los familiares fueron:

- Tener tiempo para ellos y paciencia para que aprendan a sacarse los pañales.
- Ayudarlos a ir al baño.
- Leerles cuentos.
- Apoyar en el lenguaje.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

- Llevarlo al médico ante un decaimiento.
- Ponerles música.
- Enseñar cosas durante licencia de su hija, como: contar, reconocer colores y rasgar papel.
- Darle leche en taza.
- Tener más paciencia.
- Dejar la mamadera.
- Apoyar en su desarrollo motor.

Es interesante ver que hay casos en los jardines en que se dieron orientaciones diversas a las familias según las necesidades, lo que se reconoce como un valor. Así el educador no sólo trabaja las diferencias en el aula, sino que se preocupa de responder a las diferentes necesidades de aprendizajes de las familias y de sus niños y niñas.

Tabla 2
¿Le han dado sugerencias las educadoras para que haga con su niño en casa? cruzado por los diferentes jardines infantiles de la muestra

		Sugerencias		Total
		No	Sí	No
Jardín	Jardín 1	5	14	19
	Jardín 2	6	19	25
	Jardín 3	4	13	17
	Jardín 4	3	15	18
	Jardín 5	1	9	10
Total		**19**	**70**	**89**

Implicancias pedagógicas

Algunas propuestas de mejora para los niños menores de tres años en el currículo con una perspectiva de la diversidad podrían ser:

La comunidad educativa

Este es un elemento clave del currículo y el más importante. Como se dijo en párrafos anteriores, el trabajo debe ser conjunto y no el esfuerzo o aspiración de una persona aislada. Por tal motivo, se hace necesario que toda la comunidad educativa conozca y reflexione frente a los diferentes principios que implican una educación inclusiva, todo lo cual debiera plasmarse en el proyecto educativo, el que, según lo planteado por Hineni–MINEDUC (2006) debe de contemplar lo siguiente:

- La inclusión y la atención a la diversidad forman parte de la visión y la misión de la escuela.
- La atención a la diversidad y las necesidades educativas de todos los estudiantes se considera de forma transversal en los diferentes documentos y reglamentos escolares.
- El Proyecto Educativo Institucional es suficientemente flexible para atender los requerimientos de los diferentes grupos y estudiantes.

Es por ello que, como señalan Santelices y Pérez (2001), es de relevancia para el desarrollo de una educación inclusiva que la sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

En cuanto a la organización del tiempo

Este elemento del currículo determinará qué es lo que sucederá y cómo se ha organizado la jornada en que los niños y niñas van al centro educativo, (lo que se denomina a corto plazo) y también lo que se planifica en un periodo mayor (a largo plazo) como es en el semestre o año escolar.

Según Borghi (2010) la tarea educativa de la escuela infantil consiste en ayudar al niño y a la niña a encontrar su propio tiempo, según su estilo personal, además el trabajo educativo de la escuela consiste sobre todo en que cada individuo se adapte a la dimensión social del tiempo: la hora de la comida, de juego y de las actividades en comunes y todos deben tener en cuenta los tiempos de los demás. Para tal efecto es recomendable:

- Ofrecer diferentes tipos de interacciones: en asamblea o colectivas, pequeños grupos o individuales, de manera de que cada día puedan

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

relacionarse con diferentes personas y exista la posibilidad de interactuar con más cercanía tanto entre niños y niñas como niños/as y docentes.

- Tener presente el momento del día en que los niños y niñas están más concentrados frente a diversos tipos de experiencias.
- Crear, en conjunto con los niños y niñas, periodos que representen al grupo de acuerdo con sus intereses, características, necesidades y fortalezas. Ejemplo sería el período del chiste, el de la creatividad donde se inventen juegos, aparatos, canciones, manualidades y así buscar momentos que hagan del día una jornada especial.

En cuanto a la planificación

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos (Blanco, 2000), contrariamente a ello, un currículo estandarizado no incluye la diversidad como señalan Ortiz Jiménez, Salmerón Pérez y Rodríguez Fernández (2007):

> De hecho el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo (y no sólo mecánico o automático) de las mismas. (p. 3)

Respondiendo a ello se debieran realizar acciones tales como:

- Seleccionar aprendizajes esperados diversos. Así, los objetivos de aprendizaje específicos deben ser individuales en algunos casos, adecuándose a las reales necesidades, características, intereses y fortalezas de los niños y niñas.
- Identificar y ofrecer trabajar en subgrupos, los cuales no son permanentes, ello es según sus requerimientos de acuerdo al Ámbito, Núcleo o sector del aprendizaje que se vaya a potenciar.
- Diversificar las estrategias y tipos de planificaciones. Por ejemplo a través de Proyectos de Aula, Métodos de Proyecto, Cuento Eje, Juego

de Roles, Juego de Rincones, juego Centralizador, Centros de Interés u otros.

- Desarrollar un trabajo diversificado de acuerdo con macro y micro proyectos que tengan sentido para los niños/as donde se dé énfasis a la resolución de problemas, la comprobación de hipótesis, búsqueda de alternativas, desarrollo de estas y reflexión ante lo que vayan descubriendo y aprendiendo. Así se evita que todos los niños y niñas realicen las mismas actividades, de la misma forma y durante el mismo tiempo.
- Ofrecer alternativas de experiencias de manera que puedan escoger de acuerdo con sus intereses, motivaciones y habilidades.
- Revisar lo planificado en función de la diversidad y lo acontecido de manera de constatar si fue facilitado.
- Permanentemente ofrecer alternativas donde los niños y niñas escojan entre diferentes experiencias, materiales, lugares y donde realizarlas o con quien reunirse para trabajar o jugar.

En cuanto a Recursos

Los materiales didácticos deben ser también variados, considerando diversidad en ellos; naturales, manufacturados (en fábricas o elaborados por los niños/as, sus familias o por los adultos del centro educativo), reciclados, de diferente materia prima: de madera, de plástico, de lana, cartón… así otros que sean propios de la cultura local o del país. A ello se suma la característica que agrega Zabalza (2008), denominando a los materiales polivalentes, señalando que en la sala en que están los niños y niñas debe brindar experiencias estimulantes, capaces de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción, presentando materiales de todo tipo.

En cuanto a la evaluación de aprendizajes

Es así como algunas estrategias que se podrían llevar a cabo desde la evaluación con un enfoque en la diversidad podrían ser:

- Diagnosticar a los grupos de niños/as o estudiantes, en torno a sus características, necesidades, intereses y fortalezas. (conocimientos, habilidades, destrezas y también actitudes muchas veces de lado). Es

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

importante -sobre todo en el caso de los niños y niñas de educación inicial- entrevistar a los adultos significativos a cargo de ellos, de manera de consultarles sobre las cualidades que tiene su hijo/a, qué considera que se debe seguir potenciando o qué aspectos en el desarrollo o aprendizaje de su hijo/a encuentra que están débiles y debe fortalecerse.

- Utilizar variadas estrategias de enseñanza para responder a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Integrar a otros agentes educativos al proceso de evaluación, especialmente, a los adultos familiares de los niños y niñas. Para ello es preciso realizar entrevistas y reuniones donde se les consulte en torno a su percepción con respecto al avance de sus hijos.
- Buscar instrumentos y estrategias que permitan acoger la diversidad de tipo cualitativos como los registros o portafolios donde se recolecte información relevante en torno a los niños y niñas, analizando su historia de vida y su trayecto curricular.
- Utilizar esencialmente como referente el propio niño o niña, sin compararlo con estándares o con el grupo.
- Evaluar a los niños y niñas en situaciones naturales, juegos o actividades de la jornada, no en situaciones artificiales o especialmente diseñadas para ellos en que se sientan forzados u observados.
- Analizar la información recogida, distinguiendo a los niños y niñas que necesitan diferentes tipos de ayuda, tanto porque no han logrado algunos objetivos de aprendizaje, así como los que ya han avanzado y debemos de complejizarles las experiencias presentándoles nuevos y variados desafíos.
- Tomar decisiones basándose en los resultados de la evaluación.
- Evaluar sistemáticamente los diferentes elementos del currículo que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no centrarse solo en el que aprende. Así es necesario evaluar las estrategias didácticas, la organización del tiempo y el espacio como otros elementos que se consideren importantes.

Conclusiones

Para tener una educación que favorezca la diversidad en educación infantil es necesario revisar el desarrollo curricular, partiendo desde su

conceptualización, así como el concepto de niño y niña que se tiene, lo que tendrá implicancias en la enseñanza y evidentemente en el aprendizaje.

En esta investigación hay hallazgos importantes, desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa que dejan entre ver el valor agregado a la diversidad y a la inclusividad, que tanto las familias como la comunidad otorgan a la educación de sus hijos.

Revisar las prácticas pedagógicas, especialmente por parte de cada educador, se hace relevante para que exista una transformación pedagógica, muchas veces necesaria en los centros educativos, los que en diversas realidades en muchos países y localidades sigue siendo, en palabras de Freire, "bancaria" y además homogeneizante, donde todos aprenden lo mismo, con las mismas estrategias, actividades y materiales, y se les evalúa además con el mismo instrumento y con indicadores que solo se limitan a cotejar la presencia o ausencia de conductas, sin recoger la riqueza espontánea y significativa de cada niño y niña.

Otra tarea pendiente es seguir abriendo espacios de participación y de integración en los que los diferentes familiares adultos participen de la educación de los niños y niñas, especialmente los padres y que no siga siendo la madre la que haga las tareas y tenga toda o la mayor parte de las responsabilidades en la educación de sus hijos.

En la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI), lugar donde se llevó a cabo la investigación y que para el año 2015 cumplirá cuarenta y cinco años de existencia, se han desarrollado importantes avances como los evidenciados en este estudio, pues allí las educadoras ofrecen alternativas a los niños y niñas y además orientan a los familiares adultos para que extiendan sus aprendizajes en el hogar y, en algunos casos, se dan recomendaciones para las familias diversas.

Se hace urgente implementar prácticas pedagógicas que diagnostiquen, recojan, acojan y valoren la diversidad, acogiendo a todos y todas las niñas y niñas no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como "con necesidades educativas especiales". Visto de este modo, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y todas, partiendo de los mismos educadores.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.113-135.

Referencias

Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Borghi, B.Q. (2010). *Educar en el 0 a 3*. Barcelona, España: GRAO.

Carmona, M. (2006). Educación, filosofía y diálogo: el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman. *Apuntes Filosóficos*, 15(28) [Revista en Línea]. Disponible: http://www2.scielo.org.ve/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131675532006 000100001&lng=es&nrm=i [Consulta: 2013, Agosto 15]

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: Serie Cuadernos de la Reforma.

De Angulo, J.M. y Losada, L. (2013). *Seminario Construyendo Familias del reino a través de la Infancia Temprana. Las 12 estrategias para el desarrollo integral en la infancia temprana*. Oruro, Bolivia: PDA Alfarero, Defensa de Niñas, Niños Internacional (DNI).

Dunn, R. (1983). Learning style & its relation to exceptionally at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, *4*(6), 496-506.

Escudero, J.M. (1994). La elaboración de Proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J.M. Escudero y Mª. T. González (Edit.), *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica* [Revista en Línea] 34, 11-43. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1665-109X2 010000100009 [Consulta 2013, Junio 01]

Gopnik, A. (2010). How babies think. *Scientific American*, 76-81.

Hineni–MINEDUC. (2006). *Propuesta de Criterios y Orientaciones para realizar Adaptaciones Curriculares en el Nivel de Educación Básica. Informe Estudio temático Nº255/2005*. Santiago: Autor.

Irwin, L.G., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: un Potente Ecualizador. Informe Final*. [Documento en Línea]. Disponible: http:// www.who.int/social_determinants/publication s/early_child_dev_ecdkn_es.pdf [Consulta 2013, Junio 01]

JUNJI-Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile. (2010). *Referente Curricular* [Documento en Línea]. Disponible: https://issuu.com/junji/docs/1_referente_curricular [Consulta: 2013, Julio 11]

Koralek, D.G., Colker, L.J. y Dodge, D.T. (1995). *The what, why, and how of high-quality early childhood education: A guide for on-site supervision*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Manhey, M. (2009). Evaluación y Diversidad. *Revista Perspectiva*.

Marchesi, A. (2000). La práctica de las escuelas Inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Edits.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

MINEDUC. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia del Ministerio de Educación*. [Documento en Línea]. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación. Disponible: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf [Consulta: 2013, Enero 18]

Ortiz Jiménez, L., Salmerón Pérez, H. y Rodríguez Fernández, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil. *PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [Revista en Línea] 11. Disponible: https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf [Consulta: 2013, Agosto 15]

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. L. y Rustici, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary*. Chapel Hill: University of North Carolina/Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

Ruiz de Miguel, C. y García, M. (2004). Modelo Explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa* [Revista en Línea]. 22(2), 497-518. Disponible: file:///C:/Users/pc/Downloads/98691-396361-1-PB.pdf [Consulta: 2013, Junio 10]

Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Santelices, M. y Pérez, L. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional* [Documento en Línea]. Disponible: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf [Consulta: 2013, Agosto 15]

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educacionales*, *5*, 01-15.

Tonucci, F. (1996). *Con ojos de maestro* (G. Kochen, trad.). Buenos Aires: Troquel.

Zabalza, M. (2008). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa ¿cómo enseñar?* Madrid: Grao.