

Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Carrera de Educación Parvularia



Relación entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional
y el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas entre 3 y 4 años

Tesis para optar al título de Educador/a de Párvulos
y al grado Académico de Licenciado/a en Educación

Autoras:

Fernanda Paz Miranda Castillo
María Fernanda Navarro Carriel
Myriam Fannie Poblete Olivares
Catalina Andrea Venegas Olivares

Profesora Guía: Cristina Julio Maturana

Valparaíso, Octubre, 2008

INDICE

Agradecimientos	
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del problema	3
1.1 Antecedentes generales del estudio	3
1.2 Problematización	4
1.3 Preguntas articuladoras del estudio	5
1.4 Objetivos.....	6
1.4.1 Objetivo general.....	6
1.4.2 Objetivos específicos	6
Capitulo II: Marco teórico	7
2.1 Expectativas de las Educadoras de Párvulos.....	7
2.1.1 ¿Qué se entiende por expectativas?	7
2.1.2 ¿Cómo se construyen las expectativas?	8
2.1.3 Tipos de expectativas	10
2.1.4 El clima social en el aula.....	10
2.1.5 Expectativas y aprendizaje.....	12
2.2 Función de la Educación Parvularia.....	14
2.2.1 Características de las Educadoras de Párvulos	15
2.2.2 Rol de las Educadoras de Párvulos	19
2.3 Características de los párvulos entre 3 y 4 años de edad	20
2.3.1 ¿Qué se entiende por párvulo?	20
2.3.2 Desarrollo socio-emocional	21
2.3.3 Desarrollo moral.....	23
2.3.4 Desarrollo motor	24
2.3.5 Desarrollo cognitivo.....	25
2.3.5.1 Aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral: paradigmas del lenguaje.....	29
2.3.5.2 Características del desarrollo del lenguaje oral de los párvulos.....	35
Capítulo III: Metodología.....	40
3.1 Tipo de estudio	40
3.2 Unidades de estudio	40
3.3 Instrumentos de recolección de información	41
3.4 Diseño metodológico	42
3.5 Procedimientos para recolección de información	43
3.6 Análisis de la información	44

3.7 Limitaciones del estudio.....	45
Capítulo IV: Resultados	46
4.1 Resultados cuantitativos	46
4.1.1 Resultados de la evaluación diagnóstica y final del lenguaje oral en 13 párvulos de 2º ciclo.....	46
4.1.2 Resultados que evidencian las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase.....	52
4.1.3 Resultados de indicadores para evaluar coherencia interna de la planificación .	55
4.1.4 Resultados de indicadores para evaluar coherencia entre evaluación diagnóstica y planificación	56
4.2 Resultados cualitativos	57
4.2.1 Entrevista grupal realizada a las educadoras de párvulos en práctica profesional.....	57
4.2.2 Relación entre resultados de la entrevista grupal y observaciones de clases....	68
4.2.3 Coherencia entre planificaciones y evaluación diagnóstica y aprendizajes esperados.....	75
4.2.4 Comparación de resultados de evaluación diagnóstica y final de los párvulos..	76
Capítulo V:Conclusiones.....	78
Bibliografía.....	81
Linkografía.....	82

Anexos

Anexo 1: Indicadores para evaluar coherencia en las planificaciones.

Anexo 2: Indicadores para evaluar coherencia entre los aprendizajes de la evaluación diagnóstica y los aprendizajes esperados de las planificaciones.

Anexo 3: Indicadores para realizar la evaluación diagnóstica del desarrollo del lenguaje oral en párvulos de 2º ciclo, según componentes del lenguaje y aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEPA).

Anexo 4: Indicadores para evidenciar expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase.

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras son de gratitud hacia mi Dios, quien me ha dado la oportunidad de estudiar esta hermosa carrera. Le agradezco su infinito amor y gracias en cada momento de mi vida.

“gracias Dios, por poner en mi vida las personas más maravillosas que conozco, las cuales amo inmensamente; mi familia, quienes me han dado todo su cariño y apoyo”

Gracias a mis amigos y amigas que han sido parte de mi crecimiento personal, y que sin duda me han ayudado a seguir adelante sin titubear.

A todos muchísimas gracias, que Dios bendiga sus vidas por siempre.

“Pacientemente esperé Jehová, y se inclinó a mí, y oyó mi clamor. Y me hizo sacar del pozo de la desesperación, del lodo cenagoso; puso mis pies sobre peña, y enderezó mis pasos. Puso luego mi boca cántico nuevo, alabanza nuestro Dios. Verán éstos muchos, y temerán, y confiarán en Jehová” (Salmo 40: 1-3)

Fernanda Miranda Castillo

En este momento, quiero agradecer a todas aquellas personas que me han acompañado durante este largo camino, son 9 semestres en los que me formé como Educadora de Párvulos y crecí enormemente como ser humano, pero tengo la convicción de que esto no hubiese sido posible sin el amor y apoyo que me dieron mis padres, Víctor y Sandra, a los que amo infinitamente, ya que son un pilar fundamental en mi vida, mis hermanos, en especial Francisco que me ha acompañado desde el primer día lejos del hogar, Jime que me ayudaba a hacer materiales y hasta me aconsejaba que trabajar en mis prácticas con mis niños y niñas, y Victoria que me regalaba chocolatitos para endulzar la vida, y por supuesto a mis abuelas, tías y tíos, a todos y cada uno de ustedes mil gracias por confiar en mí, por apoyarme y alentarme en cada momento, los quiero demasiado.

Así como agradecí a mi familia por su amor y apoyo, también quiero agradecer a mis amigas y amigos, por aguantarme todo este tiempo, por aguantar que muchas veces dejé de estar con ustedes en momentos importantes por mis estudios, pero ya trabajaré y pagaré el piso..... Los adoro y los he tenido siempre aquí conmigo.

Por último quiero agradecer a mis amigas de la U, por darme su cariño, sus palabras sinceras, llenas de optimismo cada vez que las necesité, siempre estarán conmigo, ésta recién comienza, las requiero.

Muchas gracias a todos por acompañarme en esta primera travesía, vendrán muchas más y cuento con ustedes.

María Fernanda Navarro Carriel

Cuando estaba en Quinto año básico me preguntaba cuánto tiempo faltaba para poder estar en la Enseñanza Media y sin darme cuenta, luego de unos años ya estaba ingresando a la Universidad. Sin duda, los primeros momentos son imborrables, ya que comienza un nuevo proceso, donde hay que ambientarse a nuevas personas, se presentan nuevos desafíos y lo más importante, se comienza a formar la vida profesional. Es por eso, que al término de nueve semestres de haberme formado como Educadora de Párvulos, solamente me queda agradecer a esas hermosas personitas que estuvieron conmigo en cada momento, para brindarme su seguridad, su apoyo, su sabiduría, mis queridos padres, Myriam y Carlos, y mis hermanos Carlos y Daniela que aguantaron mis momentos de estrés e hicieron todo lo posible para ayudarme cuando necesitaba una mano. Los amo mucho, “al infinito y más allá”.

También debo agradecer, a mis amigas y amigos de siempre, aquellos con los cuales he contado desde el colegio y con los cuales he compartido grandes momentos.

Solamente me queda por agradecer a mis amigas de la Universidad, con las cuales he vivido experiencias inolvidables y han estado siempre apoyándome a lo largo de este proceso, las quiero mucho.

Finalmente solo puedo mencionar, que nosotros mismos hacemos nuestro futuro, y que nuestras equivocaciones son parte ineludible de nuestro camino como personas, y como lo dice el gran poeta español Antonio Machado, “Caminante no hay camino, solo se hace camino al andar”.

Myriam Poblete Olivares

Al finalizar esta etapa debo agradecer a todas las personas que estuvieron conmigo de una u otra manera. Partiré por toda mi familia, la que está compuesta por mis primos, primas, tíos, tías, abuelo, sobrinos, gracias a todos ellos por estar y colaborar de todas las formas posibles en mi crecimiento personal y profesional. Gracias por estar en las buenas y en las malas apoyándome y dándome fuerzas para seguir adelante en los momentos en los cuales no me sentía lo suficientemente capaz de seguir para lograr esta meta la cual estoy a un paso de alcanzar, ser una profesional de la educación.

A mi hermana, gracias por tus buenas palabras, por estar ahí siempre, por todos esos abrazos, por todos esas penas y alegrías compartidas, por toda la ayuda brindada en estos años de estudio, por haber cuidado a mi hijo cuando tenía que estar en clases o buscando algún libro para esta tesis, hermana te amo con todo el corazón, por esta razón son todas estas palabras para ti, las que se resumen en un gracias por todo.

Ahora es el turno de mi mamá y mi papá, Luisa y Patricio, ellos los que siempre han estado y estarán conmigo, los que con sus palabras sabias han hecho de mi una mujer íntegra, gracias a ustedes puedo sacar la carrera sin atrasarme, con todo su apoyo, y con esa frase que alguna vez mi padre me dijo “tú no debes dejar de estudiar, por esa criatura que viene en camino”, esa frase hasta el día de hoy la recuerdo textualmente y debo decirle con mucho orgullo que aquí estoy finalizando mi tesis y mi carrera y sacando el título en agradecimiento a ustedes que han sido todo para mí.

Otra personita que ha sido muy importante, que es mi cable a tierra, que es el que me dio y me da las fuerzas para seguir, el que con una sonrisa entregada día a día me da ánimo y me engrandece como persona. A él, al que le tengo que pedir perdón por todas las veces que lo deje solo por estar trabajando en esta tesis, al que por él estoy sacando mi carrera, para un mejor porvenir para los dos, para él, para mi hijo precioso...SEBASTIÁN.

A mis dos angelitos, mi abuela y mi primo, que desde el cielo me miran y me ayudan a crecer espiritualmente y a darme la sabiduría que se llevaron, pero que ahora la reparten a todos/as los/as que nos quedamos aquí recordándolos siempre.

Catalina Venegas Olivares

INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia es el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política del Estado el año 1999 en virtud de la ley N° 19.634 (LOCE). Este nivel atiende integralmente a niños y niñas desde los 84 días de vida hasta su ingreso a la Educación Básica, sin constituirse como nivel obligatorio. Los actores que participan en este nivel educativo son las Educadoras de Párvulos, las Asistentes de Párvulos, los párvulos y sus familias. En este estudio nos ocuparemos de la relación entre los dos primeros, específicamente de las expectativas de la Educadoras de Párvulos respecto al desarrollo del lenguaje oral de los párvulos entre 3 y 4 años de edad. Las Educadoras son concebidas por las autoras de este estudio como un profesional de la educación que tiene la función de mediar los aprendizajes de los niños y niñas y hacerlos significativos, para ellos y ellas, con el objetivo final de que se desarrollen de manera integral. Entendemos la integralidad como la consideración de las diferentes dimensiones del desarrollo infantil, la motriz, la socio-emocional, y la cognitiva. En esta última incluimos al lenguaje en su doble dimensión, como medio de comunicación y como medio de desarrollo del pensamiento. En cuanto a los párvulos en este estudio se les define desde un enfoque constructivista, como co-constructores de su conocimiento, identidad y cultura, interactuando siempre con adultos y otros niños y niñas, dejando de manifiesto sus potencialidades (Peralta, 2002).

Las expectativas que las personas tenemos en cualquier situación y ámbito de la vida, juegan un rol fundamental, dado que las que se tengan determinarán el comportamiento, influyendo así en cada situación y por ende en los ámbitos de la vida. Específicamente en el área de la educación, que es el que nos convoca en este estudio, las expectativas son concebidas como “inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y la conducta general en la sala de clases de sus alumnos” (Farias y otros, 2003, pp 49).

Dentro del nivel de Educación Parvularia, se puede decir que la Educadora de Párvulos construye sus propias expectativas respecto de los niños y niñas. Estas se construyen a partir de diferentes aspectos planteados por Dusek y Joseph (1985) en Musitu y otros (2005), los que son: personalidad, identidad social, estatus socio-económico o atractivo

físico de los alumnos. Las expectativas se pueden clasificar en altas o bajas Arancibia, (1997) como se verá en el marco teórico.

Las expectativas se construyen en un contexto de interacciones, siendo estas últimas generadas entre las Educadoras y los párvulos, permitiendo desarrollar aspectos afectivos, sociales y cognitivos, además de desarrollar el lenguaje oral en ellos y ellas , ya que durante las conversaciones, los juegos, las situaciones de aprendizajes, etc., se está utilizando el lenguaje oral para poder comunicarse.

El propósito general del estudio que se informa es conocer la relación que existe entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional y el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas que atienden en sus Centros Educativos alternativos.

Para el logro del objetivo se realiza un estudio exploratorio. Se escogió este tipo de estudio debido que existe carencia de estudios o investigaciones que involucren el tema de expectativas y desarrollo del lenguaje, en el nivel de Educación Parvularia.

El presente informe que da cuenta del proceso y resultados del estudio en cuestión ha sido organizado en cinco capítulos. En el primero se plantea el problema estudiado y se presentan los antecedentes generales que contextualizan el estudio. Asimismo, se acota el problema, se presentan las preguntas articuladoras y los objetivos que orientan el desarrollo del estudio. En el segundo capítulo, se aborda el marco teórico que nos permite aproximarnos y comprender el problema desde un referente teórico. En el tercer capítulo, se presenta el tipo de estudio, su diseño metodológico, las unidades de análisis, los instrumentos aplicados, el proceso de recolección y análisis de información. En el cuarto capítulo, se presentan los hallazgos cualitativos y los resultados cuantitativos por medio de gráficos. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones del estudio y se incorporan los anexos impresos y virtuales (CD).

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se presentan los antecedentes generales del estudio, los cuales permitirán tener una aproximación teórica del tema a estudiar. Además, se plantea la problematización, las preguntas articuladoras y los objetivos.

1.1. Antecedentes generales del estudio

El estudio realizado aborda el tema de la relación entre las expectativas que tienen las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en Centros Educativos Alternativos, y el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de 3 a 4 años de edad, con los que trabajan a diario. Se decidió estudiar dicho tema ya que las autoras del estudio son Educadoras de Párvulos que consideran que el desarrollo del lenguaje oral es primordial para que se logre el desarrollo integral de los párvulos, dado que a partir de éste, los niños y niñas se relacionan con su entorno y comienzan a conocer el mundo. Como señala Condemarín (1998) el lenguaje desempeña dos funciones, la primera, ser un medio de comunicación y la segunda, ser un modo de representación del mundo dentro del cual se comunican los humanos. Referente al tema de las expectativas, las autoras del estudio consideran dos definiciones, la primera es que “son inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y la conducta general en la sala de clases de sus alumnos” (Farias y otros, 2003, pp 49), y la segunda que “son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno” (Musitu y otros, 2001 en Musitu y otros 2005, pp 323). Por lo tanto, a raíz de lo presentado sobre el lenguaje y las expectativas, es que las investigadoras decidieron estudiar la relación que existe entre las expectativas de la Educadoras de Párvulos y el desarrollo oral de los niños y niñas, ya que consideraron que es un tema relevante para el ejercicio teórico y práctico de su profesión, pues quienes realizan el estudio entienden que -a partir de los conocimientos adquiridos a los largo de su formación profesional en las distintas asignaturas-, las expectativas influyen en el desarrollo de los educandos. Es posible pensar que esta influencia es directa en cuanto que a altas expectativas pudiese existir mayor desarrollo y por el contrario, a bajas expectativas, menor desarrollo del lenguaje.

Realizado el estudio del estado del arte sobre el tema, sólo se encontró una investigación en Chile, respecto a las expectativas docentes. Ésta pertenece a una tesis para optar al grado de Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, Mención Educación y Cultura. (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 2003). Esta investigación indaga sobre las motivaciones, expectativas y creencias de autoeficiencia en docentes que trabajan en escuelas municipalizadas con alto índice de vulnerabilidad, para así entregar un significativo aporte a los docentes que trabajan en dichas escuela y facilitar la implementación de políticas educacionales orientadas al reclutamiento, selección y capacitación del personal docente que trabaja en estas realidades. La investigación descrita anteriormente es similar al presente estudio, ya que ambas abordan el tema de las expectativas docentes. Sin embargo, se diferencian en que la tesis antes señalada asume las expectativas asociadas a motivación y creencias en relación a la percepción de autoeficiencia de los profesores y el presente estudio se focaliza solo en las expectativas que tienen las Educadoras de Párvulos en práctica profesional y su relación con el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas entre 3 y 4 años de edad, con los que desempeñan su ejercicio profesional de mediadora de aprendizajes.

Respecto al desarrollo del lenguaje oral en los párvulos, se hallaron sistematizaciones teóricas de estudios anteriores relativos a escalas de desarrollo lingüístico en cada uno de los componentes del lenguaje, los que son: fonético, semántico, pragmático y morfosintáctico, propuestas por Owens (2003) y Bermeosolo (2001). Ambos autores realizan una recopilación de información sobre el lenguaje, sobre cómo se desarrolla, sus características, etc., y algunos fundamentos teóricos sobre éste, los cuales son dirigidos hacia Educadores y estudiantes de pedagogía.

1.2. Problematización.

Las interacciones que se producen entre profesor y alumno, según Woolfolk (1999), crean una práctica intencionada para lograr el objetivo de que alguien (el alumno) aprenda determinados saberes gracias a la ayuda sistemática y planificada que le ofrece alguien (profesor) más competente en los saberes. Por lo tanto, los docentes juegan un rol importante en el aprendizaje de los alumnos, ya que desde un enfoque cognitivo vygotskyano, “el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de

conocimiento y construcción de significado [...], el actor principal del proceso es el estudiante, aunque no el único. El aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal y, por tanto a través de las interacciones con el docente y con los compañeros del aula, el estudiante aprende los instrumentos cognitivos y comunicativos de su cultura” (Rodríguez y García-Merás, 2005, pp 2). Por lo tanto, se podría decir que las interacciones entre docentes y educandos influyen en el aprendizaje de éstos últimos, debido a que a través de la mediación social y del lenguaje se van construyendo conocimientos, ya que de acuerdo a la teoría de Vygotsky, el lenguaje desarrolla pensamiento al ser una construcción social y es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje (Woolkolk, 1999). Sin embargo, dependiendo de las interacciones que se generen en el aula, el profesor va a tener expectativas frente a los alumnos, modificando o no su conducta frente a ellos (Good y Brophy, 1983 en Arancibia, 1997). Cabe mencionar que las expectativas influyen en el aprendizaje de los alumnos, ya que dependerá del tipo de expectativas (alta o baja) será el tipo de actividades que ofrecerá a los estudiantes. Sobre el tipo de expectativas nos referiremos en el marco teórico. Dada la definición de lenguaje antes entregada, éste tiene una dimensión cognitiva, es posible preguntarse si las expectativas docentes influyen en su desarrollo, es por eso que se quiere conocer en el presente estudio, la relación entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en Centros Educativos Alternativos, y el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las niñas entre 3 y 4 años con los que trabajan diariamente.

1.3. Preguntas articuladoras del estudio

- ¿Cuál es la relación que existe entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional y el desarrollo del lenguaje oral de niños y niñas entre 3 y 4 años a su cargo?
- ¿Cómo se evidencian las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas entre 3 y 4 años de edad?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Conocer la relación entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, y el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 3 a 4 años a su cargo.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral que declaran las propias Educadoras de Párvulos en Práctica profesional.
- Evaluar al inicio y al final del proceso de estudio respecto al desarrollo del lenguaje oral según los aprendizajes esperados de segundo ciclo del Núcleo Lenguaje Verbal, Categoría Lenguaje Oral en los párvulos.
- Relacionar los aprendizajes de los párvulos en la Categoría Lenguaje Oral y las expectativas declaradas por las Educadoras de Párvulos.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

El presente capítulo está dividido en 3 acápite, los cuales corresponden a las expectativas de las Educadoras de Párvulos, a la función de la Educación Parvularia y a las características de los párvulos, estando cada uno de ellos subdividido, para así poder abarcarlos con mayor profundidad y poder fundamentar el estudio.

2.1. Expectativas de las Educadoras de Párvulos

2.1.1. ¿Qué se entiende por expectativas?

En este estudio se considera que “las expectativas son inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y la conducta general en la sala de clases de sus alumnos” (Farias y otros, 2003, pp 49). A su vez, las expectativas inciden en lo que los alumnos perciben de su realidad, tanto escolar como personal y en el tipo de relación que se establecerá con el profesor (Guil, 1997 en Musitu y otros, 2005), ya que modificarán sus comportamientos dependiendo de lo declarado por el docente, vale decir, estarán más atentos o no a sus peticiones, buscarán su aceptación, etc.

Sobre la base de esta definición, se puede decir que las expectativas son inferencias que poseen los profesores sobre sus alumnos, las cuales pueden ser manifestadas de distintas maneras por los docentes, tales como actitudes, pensamientos, comentarios, opiniones, etc. Además, cabe mencionar, que las autoras del estudio consideran las inferencias como deducciones que permiten construir significados, ya que el docente a partir de lo que conoce del alumno creará una premisa de él, pudiendo evidenciarse en el aprovechamiento académico, por medio de las planificaciones de las diferentes situaciones de aprendizaje que se realizan durante la jornada en los Centros Educativos, en las actividades pedagógicas y en las evaluaciones, debido a que dependiendo de las expectativas que las Educadoras tengan de los niños y niñas, es que van a considerar sus intereses, sus necesidades y sus características en el trabajo pedagógico que lleven a cabo. Las expectativas, también se pueden evidenciar en el comportamiento general de los

párvulos, debido a que se construyen en un contexto de interacciones, reflejándose a través de las relaciones presentes en la sala de actividades entre los educandos con sus pares y de éstos con las Educadoras, existiendo más cercanía entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Educadora y párvulos). Además, las expectativas pueden ser declaradas de distintas formas, como: elogios, críticas, mayores o menores oportunidades para que los párvulos expresen sus ideas y opiniones en la sala de actividades, es por medio de éstas que el niño o niña va a percibir su realidad y va a concebir en forma positiva o negativa su relación con la Educadora, de esta manera las acciones que ésta lleve a cabo, determinarán el comportamiento de los párvulos, ya que si el niño/a percibe que si la Educadora mantiene una relación distinta con él o ella en comparación con la de sus pares, podría ocurrir que no quisiera participar en las situaciones de aprendizaje o que se integrara menos al grupo de pares. Por lo demás, dado que este estudio trata sobre la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral, se puede mencionar que si la Educadora tiene bajas expectativas frente a los párvulos, les brindará menos oportunidades para que verbalicen sus opiniones, para que conversen entre sí y para que participen en las situaciones de aprendizaje, lo cual se verá reflejado en el comportamiento de los niños y niñas, dado que al percibir distante a la Educadora, cuando ellos y ellas quieran participar en las actividades no se sentirán seguros y lo más probable es que no puedan decir sus opiniones y se aislen del grupo, afectando así su desarrollo del lenguaje, debido a que los párvulos necesitan de diversas oportunidades e instancias para poder comunicarse, ya que como lo plantea Cullinan (1993) en Condemarín (1998), el lenguaje oral es importante para poder desarrollar aprendizajes, pues apoya la clarificación de los pensamientos, es decir, a través del lenguaje se pueden relacionar conocimientos pasados con los nuevos, se pueden expresar de forma oral las ideas propias, siendo mucho más fácil comprenderlas, y además, al tomar la palabra frente al grupo se desarrolla la confianza del párvulo en sí mismo.

2.1.2. ¿Cómo se construyen las expectativas?

Dusek y Joseph (1985) en Musitu y otros (2005), plantea que durante el proceso de formación de las expectativas, los Educadores/as consideran distintos aspectos de sus alumnos, como por ejemplo su personalidad, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico, los cuales permiten establecer cuatro categorías para la construcción de expectativas: la académica, la psicológica, la social y la física. La primera categoría se

construye a partir del rendimiento académico que tenga el alumno; la segunda, a partir de la personalidad que manifieste, es decir, si es introvertido o no, si es agresivo, activo o pasivo, etc.; la tercera, a partir de las interacciones que tenga con su grupo de pares y con los adultos que lo rodean, y la cuarta categoría, a partir de sus características físicas.

A partir de las categorías planteadas y de los aspectos que las componen, es que Ros (1989) en Musitu y otros (2005), expone seis fases que permiten la construcción de las expectativas, a saber: la fase uno consiste en la adecuación a los estereotipos, los cuales son definidos como "una imagen uniformada común a los miembros de un grupo que no recoge las características individuales. Pueden representar una opinión generalizada que se fundamenta en una idea preconcebida y que se impone como molde o cliché a los miembros del grupo al que se refiere" (Cremades, 2008), la fase dos corresponde a la construcción de tipos de categorías de alumnos, en la fase tres se comparan los alumnos dentro de una misma categoría, en la fase cuatro se desarrolla el concepto de alumnos ideal, en la fase cinco se tipifican a los alumnos, y finalmente en la fase seis, se crean las impresiones y expectativas plenamente formadas. De acuerdo al presente estudio, respecto a la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral, se podría establecer que en la fase uno la Educadora podría considerar como estereotipos a las características del desarrollo del lenguaje correspondientes a cada edad las que serán presentadas en el acápite correspondiente a las 'Características del desarrollo del lenguaje oral de los párvulos'; en la fase dos dependiendo del desarrollo del lenguaje oral que tengan los niños y niñas, la Educadora podría construir tres categorías, los párvulos que tienen el desarrollo del lenguaje por sobre lo indicado según las características para su edad, los niños y niñas que están acorde al nivel de desarrollo para su edad, y finalmente, los párvulos que están por debajo al nivel; en la fase tres la Educadora compararía a los niños y niñas pertenecientes a la misma categoría, por ejemplo, en la primera categoría la Educadora diferenciaría a los más avanzados dentro del grupo, formando de esta manera el concepto de 'alumno ideal', lo cual pertenecería a la fase cuatro; en la fase cinco la Educadora podría tipificar a los párvulos en los que tienen mayor capacidad para desarrollar el lenguaje y a los que le cuesta más, para finalmente pasar a la fase seis, en donde la Educadora construye las expectativas, dependiendo de las fases detalladas anteriormente.

2.1.3. Tipos de expectativas

Según Arancibia (1997) las expectativas se pueden diferenciar en altas y en bajas. Respecto a las altas expectativas, la autora indica que se conciben como la manera positiva en que las Educadoras infieren las conductas y/o comportamientos dentro y fuera de la Sala de Actividades de los párvulos. Además, las Educadoras crearán un clima menos negativo y socioemocionalmente más cálido, lo cual se verá reflejado en su actitud, siendo más amigables, manteniendo un lenguaje corporal de cercanía con los párvulos, teniendo interacciones más largas y más a menudo con ellos, en definitiva, alabando más sus acciones. Por el contrario, desde la perspectiva de quienes realizan el estudio, las bajas expectativas son entendidas como la forma negativa en que las Educadoras infieren sobre los comportamientos de los párvulos. Las bajas expectativas se manifiestan a través de diferentes comportamientos que tienen los profesores con sus alumnos, como por ejemplo: menos dedicación de tiempo a aquellos que tienen bajo rendimiento, no ayudarlos cuando se equivocan, dar menos oportunidad de que aprendan materias más complejas o nuevas y por consiguiente exigir menos a este tipo de alumnos y elogiarlos menos (Arancibia, 1997).

2.1.4. El clima social en el aula

Para entender el contexto en el cual se producen las interacciones entre las Educadoras y los párvulos, es necesario conocer qué se entiende por clima social en el aula. Éste se define, según Milicic y otros (1996), como la interrelación que existe en el aula de clases, entre el profesor y los alumnos, el cual genera el ambiente apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los mismos autores proponen que el clima social debe tener un ambiente físico apropiado, además de existir comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y capacidad de valorarse mutuamente.

Gómez y otros (1989) en Milicic (1999), plantean que el clima social de un aula afecta el resultado y la actitud de los alumnos frente al aprendizaje, ya que si no existe comunicación entre profesores y alumnos, se generará un clima de desconfianza, de inseguridad. Un buen clima social es una condición necesaria para que los alumnos se

sientan motivados a aprender y perciban positivamente a los demás integrantes del grupo escolar.

Además, las interacciones que se producen entre profesor y alumnos, permiten mediar los distintos procesos de aprendizajes que éstos van adquiriendo, para así pasar a una Zona de Desarrollo Próximo, entendida como la distancia entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, ya que de esta manera el adulto (el docente), facilitará el aprendizaje de los educandos. Sin embargo, para que exista un clima social positivo, es necesario que se generen buenas interacciones, lo que permitirá que los alumnos se sientan más seguros al interactuar con los Educadores y con sus pares, en una relación de confianza, para que así los aprendizajes que adquieran sean significativos. Los cuales son definidos por Arancibia (1997) interpretando la teoría de Ausubel como un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. De acuerdo a los planteamientos anteriores sobre el clima social, se puede decir que éste va a depender de cómo se construyan las expectativas en un contexto de interacciones, ya que cuando el docente infiera sobre sus alumnos, se establecerán las interacciones entre ambos para así determinar el clima social dentro de la Sala de Actividades o de cualquier espacio donde se desenvuelvan pedagógicamente. Por lo demás, si las expectativas construidas son altas, el clima social será bueno, es decir, habrá cercanía entre los docentes y sus alumnos, las situaciones de aprendizajes serán desafiantes para estos últimos, debido a que se esperará que logren los aprendizajes propuestos, existirá mayor comunicación e instancias para compartir opiniones. Sin embargo, si las expectativas son bajas, las interacciones entre profesor y alumno, y entre pares serán más distantes y por lo mismo, el clima social no será el adecuado para los procesos de enseñanza y aprendizaje, existirán menores oportunidades para poder expresarse y comunicarse, entre otras cosas.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior y teniendo en cuenta el estudio sobre la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral, se puede mencionar que si las Educadoras de Párvulos tienen altas expectativas frente al grupo de niños y niñas, mantendrían un buen clima social dentro del aula, ya que como se explicó anteriormente, las expectativas si se construyen en un contexto de interacción, y son altas, el clima será bueno, permitiendo de esta manera un adecuado desarrollo del lenguaje en los párvulos, es decir, los niños y niñas lograrán los aprendizajes propuestos por las Educadoras, debido a que

llevarán a cabo situaciones de aprendizaje desafiantes, logrando así que los párvulos adquieran aprendizajes significativos, ya que serán participantes activos y protagónicos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1.5. Expectativas y aprendizaje

De acuerdo a la influencia de las expectativas en el aprendizaje, existen dos modelos explicativos, el de Rosenthal y Jacobson (Efecto Pygmalión), y el de Good y Brophy, siendo este último destacado por Arancibia (1997). El primer modelo consiste en trabajos de campos que realizaron los autores para analizar la influencia de las expectativas de los profesores en sus alumnos. A continuación Musitu y otros (2005: 324) presenta el experimento realizado por Rosenthal y Jacobson, en el cual los resultados del estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas de los profesores en la relación entre el profesor y los alumnos y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando los alumnos son niños:

En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo a los profesores que con este test era posible predecir la capacidad intelectual de un individuo. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado a los alumnos cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% de los alumnos de cada clase y los clasificó como alumnos “con porvenir”. Rosenthal dio sus nombres a los profesores y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos alumnos iban a hacer progresos importantes durante el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, sólo se generó en la mente de los profesores. Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test a los alumnos. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental (los que se habían descrito a los profesores como niños de gran “porvenir”) habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se observó que el resultado era independiente del hecho de

que un niño procediera de una clase con alumnos “por encima de la media” o “por debajo de la media”.

En relación al modelo realizado por Rosenthal y Jacobson, las autoras del estudio que está siendo informado, consideran que lo planteado por los autores se podría evidenciar en las Salas de Actividades de Educación Parvularia, dado a que en el momento en que las Educadoras construyen las expectativas de acuerdo a la información obtenida por otros, modifican su quehacer pedagógico, influyendo en los aprendizajes de los párvulos, ya sea de manera positiva como negativa, ya que si las Educadoras tienen altas expectativas, los niños y niñas tendrán mayores logros, sucediendo lo contrario si se construyen bajas expectativas. De acuerdo al quehacer pedagógico, éste se verá reflejado en el tipo de situaciones de aprendizaje que realicen las Educadoras, en la consideración de los intereses, necesidades y características individuales de los párvulos y en las interacciones que se generen entre ellos.

Según Arancibia (1997), en el modelo de Good y Brophy se plantea que el profesor va a actuar según las expectativas que tiene sobre sus alumnos, para que de esta manera los educandos logren el comportamiento deseado por el Educador. Además, el docente va a esperar que sus alumnos realicen ciertos comportamientos y que demuestren interés por la experiencia educativa, asumiendo así una actitud diferente de acuerdo a las expectativas que tenga sobre ellos. Por lo tanto, los educandos al darse cuenta del comportamiento que tiene el profesor frente a ellos, pueden cambiar su autoconcepto, su motivación y el nivel de aspiración académica que posean, dependiendo siempre de que “si el trato del maestro no cambia con el tiempo y si el alumno no muestra resistencia al cambio, tanto la conducta como el aprovechamiento de éste se modelarán conforme a dicho trato” (Arancibia, 1997, pp 229). Un ejemplo planteado por la misma autora, a partir de lo descrito anteriormente, es cuando un educador espera mucho de sus educandos, éstos harán grandes logros, mientras que si sucede lo contrario, es decir, si el docente espera poco de ellos, éstos disminuirán su rendimiento académico considerablemente.

Los modelos presentados tienen una directa relación, ya que ambos dejan de manifiesto que las expectativas docentes influyen en el logro de los aprendizajes de los alumnos, y que el quehacer pedagógico es modificado según dichas expectativas, debido a

que el Educador dependiendo de sus expectativas planteará aprendizajes que quiera que logren los educandos, para lo cual llevará a cabo diferentes situaciones de aprendizaje.

Si bien en el presente acápite se presentaron las expectativas de las Educadoras de Párvulos, es importante y necesario conocer cuál es la función de la Educación Parvularia y saber cuál es el rol que cumplen las Educadoras de Párvulos, ya que el tema a estudiar en ésta tesis trata sobre las expectativas que tienen las Educadoras de Párvulos sobre el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas.

2.2. Función de la Educación Parvularia

La Educación Parvularia es el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política del Estado el año 1999 en virtud de la ley N° 19.634 (LOCE). Este nivel atiende integralmente a niños y niñas desde los 84 días de vida hasta su ingreso a la Educación Básica, sin constituirse como nivel obligatorio.

La política Educacional Chilena establece como propósito para este nivel educativo favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, hasta su ingreso a la Educación Básica. Para el logro de este propósito el nivel se implementa a través de diversos organismos e instituciones (JUNJI, INTEGRA, MINEDUC), en forma complementaria a la educación que realizan las familias. Tal como lo indican las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, este nivel “constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (MINEDUC, 2001, pp 14). Las profesionales responsables de cumplir con la función social de acompañar el proceso de formación de los párvulos son precisamente las Educadoras de Párvulos. En efecto, la Educadora de Párvulos es concebida por las autoras de este estudio como un profesional de la Educación que tiene la función de mediar los aprendizajes de los niños y niñas y hacerlos significativos para ellos y ellas, con el objetivo final de que se desarrollen integralmente, considerando las diferentes dimensiones de dicho desarrollo, la motriz, socio-emocional, y cognitiva. Dado que este estudio es sobre la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje, cabe señalar que éste en su doble dimensión, como medio de

comunicación y desarrollo del pensamiento, incluye las dimensiones socio-emocional y cognitiva.

2.2.1. Características de las Educadoras de Párvulos

Las educadoras de párvulos, en tanto profesionales de la educación, responsables de la formación de los educandos del nivel parvulario, deben poseer ciertas características personales y profesionales para poder realizar su labor de manera pertinente. El Ministerio de Educación (1999), ha detallado diez características para el Educador de Párvulos del siglo XXI, las que se presentan a continuación:

1. Un Educador de Párvulos que da sentido al trabajo escolar, promoviendo aprendizajes significativos.
2. Un Educador que considera y acoge las diferencias individuales de los niños, asegurando una base común para todos.
3. Educadores interesados en el éxito de todos los niños y niñas.
4. Un Educador que favorece la relación de la familia y el entorno.
5. Educadores que garantizan y optimizan los tiempos y formas de lenguaje.
6. Un Educador que desarrolla un modelo de interacción democrática.
7. Un Educador que crea un clima relacional cálido con los niños y con sus pares.
8. Educadores que utilizan la evaluación formativa para guiar su propio comportamiento y los aprendizajes de los niños y niñas.
9. Un Educador director capaz de liderar procesos en el aula y en la institución educativa.
10. Un Educador de Párvulos que reflexiona regularmente sobre sus prácticas, con el conjunto de los otros Educadores.

Las características anteriormente expuestas, no son las mismas que hace años atrás, debido a los cambios que se han producido en nuestra sociedad (MINEDUC, 1999). Desde la perspectiva de quienes realizan el estudio, de las diez características señaladas, siete son pertinentes para el tema que nos ocupa, el cual trata sobre la relación entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos y el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas. A continuación, dichas características serán analizadas.

La característica número 1, hace referencia a los Educadores de Párvulos que dan sentido al trabajo escolar promoviendo aprendizajes significativos, de esta manera, si la Educadora de Párvulos tiene altas expectativas de los niños y niñas, utilizará estrategias metodológicas desafiantes para que los párvulos desarrollen distintos aprendizajes y sean protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, de acuerdo al presente estudio, podemos decir que si la Educadora de Párvulos posee altas expectativas en relación a sus alumnos, lo más probable es que realizará distintas situaciones de aprendizaje enfocadas a desarrollar el lenguaje oral en los párvulos, promoviendo aprendizajes significativos en ellos, los cuales perdurarán en el tiempo, para así ir asimilando e incorporando nuevos conocimientos, un ejemplo de aprendizaje significativo, es cuando los niños y niñas incorporan nuevas palabras a su vocabulario, ya que las van integrando en sus conversaciones. Sin embargo, si la Educadora tiene bajas expectativas sobre los párvulos, ésta no desarrollará estrategias desafiantes para que los niños y niñas desarrollen el lenguaje oral.

La característica número 2, plantea que los Educadores tienen que considerar las diferencias individuales de los niños y niñas, asegurando una base común para todos, la cual se refiere a los aprendizajes seleccionados a trabajar durante un periodo de tiempo determinado. De acuerdo a dicha característica, podemos decir que como cada niño y niña tiene tiempos y ritmos distintos en sus desarrollos, además de peculiaridades dadas por su constitución o carga biológica y por sobre todo, las interacciones culturales en las que se desarrolla y aprende, es importante que la Educadora considere que no necesariamente los párvulos a cierta edad tienen que tener alguna característica desarrollada, ya que si bien existen parámetros y estándares de desarrollo, es posible la existencia de márgenes que permiten el adelanto o retraso de ciertas características esperadas para una determinada edad. Por lo tanto, si nos orientamos directamente en el estudio, podemos mencionar que la Educadora de Párvulos no debiera tener bajas expectativas frente a los niños y niñas que posean un desarrollo del lenguaje oral tardío en relación a la mayoría de sus pares, ya que tendría que considerar las características individuales y socioculturales de cada párvulo. Por lo demás, si la Educadora tiene altas expectativas, querrá desarrollar en los párvulos el lenguaje oral, para lo cual tendría que determinar los aprendizajes esperados adecuados y realizar las situaciones de aprendizaje correspondientes.

Complementariamente a lo señalado, la característica número 3 plantea que los Educadores han de estar interesados en el éxito de todos los niños y niñas, lo cual refleja la necesidad de que tenga altas expectativas de sus educandos en tanto, la Educadora esperará buenos resultados (éxito) por parte de los párvulos, entendiendo por buenos resultados al logro de los aprendizajes propuestos por ella, y tendrá presente que son capaces de lograr los aprendizajes propuestos.

La característica número 4, plantea que un Educador tiene que favorecer la relación de la familia y el entorno, ya que la ésta “constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales” (MINEDUC, 2001, pp 13), ya que la familia al ser el primer agente socializador va a permitir que los párvulos incorporen pautas y hábitos del grupo social y cultural en el cual están inmersos. Además, cuando los niños y niñas ingresan a la Educación Parvularia, la labor antes mencionada correspondiente a la familia, tiene que ser compartida con el Centro Educativo, para que así ambos agentes (familia y Jardín Infantil) estén en constante comunicación, y los párvulos alcancen los aprendizajes propuestos y logrando aprendizajes significativos.

Respecto al estudio, si la Educadora trabaja en conjunto con la familia, le podría permitir tener una visión más amplia de sus párvulos y así construir expectativas en relación a diferentes aspectos de ella, como el nivel socioeconómico, la escolaridad de sus integrantes, sus visiones de futuro, el compromiso por el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as, etc. Entonces, por ejemplo si la Educadora observa un buen desarrollo cultural en la familia de los párvulos, podría construir altas expectativas, ya que planteará objetivos más desafiantes, debido a que el párvulo podría tener un avance en el desarrollo del lenguaje. En cambio, si la familia no evidencia tener buen desarrollo cultural, la Educadora podría construir bajas expectativas, ya que el trabajo pedagógico que realice en el Jardín Infantil, no tendría continuidad en el hogar.

En la característica número 7, se expone que un Educador tiene que crear un clima relacional cálido con los niños y niñas y con sus pares, lo cual favorece las interacciones entre Educadora y párvulos, ya que si existe un buen clima en el aula, entendiéndose por éste, un ambiente físico apropiado, actividades variadas, entretenidas y desafiantes, existencia de comunicación respetuosa entre Educadora y niños/as, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y de valorarse mutuamente, va a ser posible llevar a

cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las expectativas al darse en un contexto de interacción, la Educadora puede construir expectativas a partir de las relaciones que establezca con los párvulos y de las inferencias que haga respecto a sus características personales y sociales. Por lo tanto, si nos enfocamos al desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas, se puede decir que dependiendo del lenguaje oral la Educadora realizará distintas situaciones de aprendizaje y mantendrá o cambiará su interacción con los párvulos, ya que si tiene bajas expectativas, puede que les de menos instancias para comunicarse y para expresarse a través del lenguaje oral.

La característica número 8, menciona que los Educadores tienen que utilizar la evaluación formativa para guiar su propio proceso, comportamiento y los aprendizajes de los niños y niñas. En esta tesis, se entiende la evaluación formativa como aquella que permite averiguar si los aprendizajes propuestos están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para alcanzar el logro de los aprendizajes. Para este estudio consideramos importante dicha evaluación, ya que de esta manera la Educadora se dará cuenta de los procesos de aprendizaje de los párvulos, si éstos logran los objetivos propuestos y si la metodología utilizada por ella es la correcta. Además, creemos que junto a esta característica, también es relevante para nuestro estudio la número 10, debido a que ésta plantea que un Educador de Párvulos tiene que reflexionar regularmente sobre sus prácticas, con el conjunto de los otros Educadores. Esto lo podemos relacionar con las expectativas que puede tener la Educadora sobre los niños y niñas, ya que el docente al estar en constante reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y al tener un nivel de autocrítica, se puede dar cuenta si las expectativas que posee afectan o no el rendimiento de los párvulos, tomando conciencia de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Además, al existir la coevaluación entre los docentes, éstos mismos podrán sugerir si las expectativas que se tienen del grupo de alumnos, los están afectando o no en su rendimiento académico, para así poder replantearse el quehacer pedagógico.

En síntesis, se puede decir que las características que tienen que poseer los Educadores y Educadoras de Párvulos planteadas por el Ministerio de Educación (1999), son relevantes a considerar por dichos profesionales, ya que a partir de éstas pueden llevar a cabo su labor docente de manera más pertinente, debido a que se exponen aspectos a considerar en su desempeño en la sala de actividades con los párvulos respecto al planteamiento de la promoción de aprendizajes significativos, al respeto por las diferencias

individuales de los niños y niñas, en el interés por el logro de los aprendizajes por parte de éstos, manteniendo un clima cálido en la sala de actividades y tomando conciencia de su desempeño docente para así poder replantearse con el fin de que los párvulos logren más y mejores aprendizajes, en conjunto con los demás profesionales.

2.2.2. Rol de las Educadoras de Párvulos

Señaladas las características de las Educadoras de Párvulos propuestas por el MINEDUC, consideramos que es necesario evidenciar lo que plantean las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en relación al rol de la Educadora de Párvulos, ya que las diferentes instituciones de dicho nivel educativo se rigen a partir de lo planteado por este marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Primero es preciso señalar que en este estudio se considerará 'rol' como "el papel que desempeñan los integrantes de un grupo dentro del mismo, pero que depende del interjuego dinámico del grupo y no de las características de cada [individuo](#)" (www.monografias.com). A continuación, se hará referencia sobre el rol de la Educadora de Párvulos según el MINEDUC (2001: 14):

Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional.

Señalado el rol de la Educadora o Educador de Párvulos según el MINEDUC (2001), se puede indicar que una función que han de desempeñar es el de planificar las diferentes situaciones de aprendizaje que se realizan día a día en el Jardín Infantil con los párvulos. En cuanto a la planificación, se puede mencionar que "constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, ya que coordina y explicita los principales propósitos

de todos los agentes, factores o componentes del currículo" (MINEDUC, 2001, pp 89). Además, el MINEDUC (2001: 89), plantea que la planificación:

Implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También, la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán.

A partir de los planteamientos expuestos sobre el rol de la Educadora de Párvulos y su función de planificar, se puede establecer una relación directa con las expectativas que éstas tengan de los niños y niñas respecto a su desarrollo del lenguaje oral, ya que si las expectativas son altas, la Educadora planificará situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo del lenguaje de los párvulos, es decir, serían actividades desafiantes, dinámicas, en donde los niños y niñas podrían participar activamente manifestando verbalmente sus opiniones, intereses y gustos.

2.3. Características de los párvulos entre 3 y 4 años de edad

Las Educadoras de Párvulos sólo tienen sentido profesional si se orientan al desarrollo de los párvulos, por lo tanto se hace necesario para el estudio sistematizar quiénes son los párvulos.

2.3.1 ¿Qué se entiende por párvulo?

Según Malaguzzi (1993) en Peralta (2002, pp 11), asumidos en este estudio ellos y ellas son considerados como "co-constructores de conocimiento, identidad y cultura, o como una persona rica en potencialidades, fuerza, poder, competencia y sobre todo, conectada a los adultos y otros niños". Además, Peralta (2002, pp 12) manifiesta que:

Se ha planteado explícitamente un concepto más potente de los párvulos que reafirma su carácter de persona-sujeto, con derechos, pensamientos, necesidades pero también fortalezas y con muchas potencialidades que favorecer donde ellos tienen un rol central en su desarrollo y en su sociedad.

Los conceptos de párvulo presentados anteriormente, representan la concepción que de ellos tienen las autoras del estudio, puesto que los niños y niñas participan activamente de su proceso de enseñanza y aprendizaje, para así construir ellos mismos sus conocimientos, permitiéndoles ser personas-sujetos, es decir, que tienen derechos y deberes, que pueden expresar sus ideas, sus gustos e intereses. Por lo demás, este concepto de párvulo se construye desde un enfoque constructivista, siendo éste último entendido por quienes realizan el estudio como un enfoque que considera que el párvulo tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, es una persona capaz de construir nuevos conocimientos a través de los que ya posee.

Por lo demás, a partir del concepto de párvulo descrito y del enfoque desde el cual se concibe, es que se considera necesario conocer su desarrollo integral, a continuación se caracterizarán el desarrollo socio-emocional, el moral, el motriz y el cognitivo.

2.3.1. Desarrollo socio-emocional

El desarrollo socio-emocional de los niños y niñas es relevante para afianzar su autonomía, la iniciativa y la confianza, ya que a partir de dichas características se pueden establecer las interacciones sociales, dado que influyen en el desarrollo de la personalidad de los párvulos.

Erikson plantea una teoría enfocada principalmente a demostrar cómo los niños y niñas evolucionan en su desarrollo emocional, social y la salud mental, estableciendo ocho fases: Fase Uno, Adquisición de un sentido de la confianza básica al mismo tiempo que se supera un sentido de la desconfianza básica: realización de la esperanza (desde el nacimiento hasta 1 año 6 meses); Fase Dos, Adquisición de un sentido de la autonomía al mismo tiempo que se combate contra un sentido de la duda y la vergüenza: realización de la voluntad (1 año 6 meses a 3 años); Fase Tres, Adquisición de un sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa: realización de la finalidad (de 3 a 6 años); Fase Cuatro, Adquisición de un sentido de la industria y rechazo de un sentido de la inferioridad: realización de la competencia (de 6 a 13 años); Fase Cinco, Adquisición de un sentido de la identidad al mismo tiempo que se supera un sentido de la difusión de la identidad: realización de fidelidad (13 a 21 años); Fase Seis, Adquisición de un sentido de la intimidad

y la solidaridad, y evitación de un sentido del aislamiento: realización del amor (de 21 a 40 años); Fase Siete, Adquisición de un sentido de la generatividad y evitación de un sentido de la absorción en sí mismo: realización del cuidado (de 40 a 60 años); fase ocho, Adquisición de un sentido de la integridad y evitación de un sentido de la desesperación: realización de la sabiduría (de 60 años hasta la muerte) (Maier, 1971).

Para el presente estudio, es pertinente describir la fase tres, “Adquisición de un sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa: realización de la finalidad”, ya que abarca las edades de tres a seis años. Maier (1971, pp 52) interpretando la teoría de Erikson, plantea que el “sentido de la iniciativa impregna la mayor parte de la vida del niño cuando su medio social lo incita a desarrollar una actividad y alcanzar una finalidad -es decir, a dominar tareas específicas-”, o sea, los niños y niñas comienzan a planear actividades, a inventar juegos, e inician actividades con otras personas. Si se les da la oportunidad, desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. Sin embargo, el niño/a comienza a dudar de sí mismo y de las acciones que realiza, manifestando un sentimiento de incomodidad y culpa, ya que como lo menciona Maier (1971, pp 52):

La confiada autonomía que alcanzó [el niño] es inevitablemente frustrada en alguna medida por la conducta autónoma separada de los otros, que no siempre concuerda con la suya propia y que, sobre todo, niega hasta cierto punto las formas anteriores de confiada dependencia que había creado con los adultos que lo cuidan.

Sobre la base de lo expuesto y su relación al estudio que se informa, se puede establecer que la Educadora de Párvulos al tener altas expectativas frente a los niños y niñas, podría mediar sus procesos de enseñanza y aprendizaje ayudarlos para que desarrollen iniciativa frente a la realización de diferentes acciones, ya que éstos se sentirán capaces de llevar a cabo sus actividades y de resolver problemas. Sin embargo, siempre estará presente el sentimiento de culpa, el cual es considerado como el cuestionamiento de las distintas acciones que se realizan, ya que mientras el niño/a esté realizando la acción cuestionará las consecuencias que puede producir. No obstante, si la Educadora tiene bajas expectativas frente a los párvulos, el sentimiento de culpa que éstos tengan será de mayor consideración, ya que no se sentirán apoyados y no tendrán la confianza necesaria para pedir ayuda. Por lo tanto, la Educadora deberá autoevaluar constantemente su práctica

docente, pues las inferencias que tenga de los niños y niñas afectarán las acciones de éstos, es decir, podrían sentirse inseguros de realizar las acciones y por ende no concretarlas, interfiriendo así en el logro de sus aprendizajes, debido a que tienen que sentirse seguros de sus acciones, de cómo las ejecutan y de los resultados posteriores.

2.3.2. Desarrollo moral

Para este estudio, la moral es considerada por quienes lo llevan a cabo, como un conjunto de creencias, costumbres, valores y normas de una persona o de un grupo social, que funciona como una guía para obrar, es decir, la moral orienta acerca de qué acciones son correctas y cuáles son incorrectas. Kohlberg (1997) propone tres niveles de desarrollo moral en el niño y niña, y cada nivel posee dos etapas, estando éstas en un orden correlativo. El primer nivel corresponde al Preconvencional (de 4 a 10 años), y la etapa uno es la Moral heterónoma y la etapa dos es el Individualismo, propósito instrumental e intercambio. Este nivel se caracteriza por enfocar los problemas morales según los intereses de los sujetos que están implicados en ellos. Además, se juzga en función de las consecuencias que tengan las acciones (principalmente consecuencias físicas como ser castigado o golpeado por haber hecho algo), dejándose de lado por completo los intereses sociales o una noción trascendente de justicia. El segundo nivel corresponde al Convencional (de 10 a 13 años), y la etapa tres es Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal, y la etapa cuatro es Sistema social y conciencia. En dicho nivel los problemas morales son enfocados desde la perspectiva de ser un miembro de la sociedad, tomándose en consideración al grupo. Se prioriza la obediencia a las reglas y el cumplimiento de las expectativas sociales. El tercer nivel corresponde al Posconvencional o de principios (de los 13 años en adelante), y la etapa cinco es Contrato o utilidad social y derechos individuales y la etapa seis es Principios éticos universales. En éste nivel las personas enfocan los problemas morales desde una perspectiva que va más allá del grupo social y los sujetos priorizan en sus razonamientos, ya que las leyes y reglas no son consideradas como tales, sino como los principios morales que las sustentan.

De acuerdo a esta teoría, los párvulos de este estudio se encuentran en el nivel Preconvencional que va de los 4 a los 10 años que según el autor tiene dos etapas. La etapa Moral heterónoma se caracteriza porque el niño y la niña tienen un punto de vista

egocéntrico, esto quiere decir que “no considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren los del actor; no relaciona dos puntos de vista” (Kohlberg, 1997, pp 22). La etapa Individualismo, propósito instrumental e intercambio, se caracteriza porque el niño/a tiene una perspectiva individualista concreta, o sea, “conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto)” (Kohlberg, 1997, pp 22).

Desde la perspectiva de quienes realizan el estudio, se puede decir que sobre la base de la teoría de Kohlberg, específicamente de la primera etapa, los niños y niñas al no considerar los intereses de los demás, y al no aceptar diferentes opiniones, les es más difícil interactuar tanto con sus pares como con la Educadora, ya sea a través del juego, de conversaciones y en las mismas situaciones de aprendizaje. Debido al egocentrismo que presentan los párvulos, la Educadora al mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de éstos, va a permitir el paso a la segunda etapa propuesta por Kohlberg, ya que en ésta los niños y niñas comienzan a aceptar que existen opiniones distintas a las suyas y por lo mismo, interactúan más con sus pares y con la Educadora. Sin embargo, existirán ocasiones en donde los párvulos no aceptarán las opiniones de otros, y es en dicho momento donde las Educadoras al igual que en el primera etapa, mediarán el proceso de los niños y niñas, explicándoles continuamente que pueden existir opiniones distintas a las propias y que también es válido no estar de acuerdo con ellas.

Dado que el estudio trata sobre la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral, se puede mencionar que debido a la etapa egocéntrica en la que se encuentran los párvulos según Kohlberg, va a ser más difícil poder generar interacciones entre las Educadoras y los niños y niñas, ya que les cuesta considerar las opiniones de las demás personas y aceptar que los demás pueden opinar distinto a ellos, es por eso, que si las expectativas se construyen en un contexto de interacciones, y éstas son más difíciles de llevarse a cabo, es probable que a las Educadoras les cueste inferir sobre el desarrollo del lenguaje oral de los párvulos.

2.3.3 Desarrollo motor

Según Jiménez (2006), la primera etapa del desarrollo motor corresponde al movimiento reflejo, la cual se inicia en la vida intrauterina hasta los primeros meses de vida y

se caracteriza por respuestas automáticas e involuntarias que permiten la supervivencia del niño/a frente a los estímulos del medio. Los principales reflejos son el de Babinski, el de Moro, el de la marcha, el de succión y el de prensión palmar. Posteriormente, entre el primer y segundo año de vida del niño/a, se presentan movimientos rudimentarios, siendo los primeros movimientos motrices que se observan. Éstos, constituyen exploraciones sensoriomotoras, las cuales permiten aportar a los niños y niñas información relacionada con su propia corporalidad y actividad motriz. Dichos movimientos están relacionados con el equilibrio, la locomoción y la manipulación. Luego, entre los dos y los siete años, el niño/a adquiere las Habilidades motoras fundamentales o básicas, siendo éstas, caminar, correr, saltar, arrojar, recibir y patear, entre otras. Dichos movimientos son actividades voluntarias naturales que implican el control del propio cuerpo en el desplazamiento.

A partir del desarrollo motor que van teniendo los niños y niñas, comienzan a adquirir las habilidades motoras básicas y a desarrollar la autonomía necesaria para conocer el mundo, permitiendo de ésta manera el desarrollo del lenguaje, ya que empiezan a interactuar cada vez más con las personas y con el medio que los rodea. Por lo demás, es importante mencionar que la Educadora tiene que brindar instancias para que los párvulos se desarrollen motrizmente y así puedan ir interactuando cada vez más tanto con sus pares como con los adultos, y finalmente desarrollar el lenguaje oral y por ende, el pensamiento.

Respecto al presente estudio, se puede señalar que si el párvulo se desarrolla motrizmente va a poder interactuar con las personas que lo rodean, ya que por ejemplo cuando empiece a caminar, se va a desplazar por más lugares y va a tener contacto con diferentes personas. Es por eso, que si la Educadora observa que los niños y niñas están en constante interacción con los demás, puede construir altas expectativas frente al desarrollo del lenguaje oral de ellos y ellas, debido a que a través de las interacciones los párvulos utilizarían el lenguaje oral para poder comunicarse con los demás, para expresar sus ideas, intereses, etc.

2.3.5. Desarrollo cognitivo

En la teoría planteada por Jean Piaget, se postulan diferentes períodos de desarrollo cognitivo por los cuales atraviesan los niños y niñas. Los niños y niñas de este estudio son

de entre 3 y 4 años de edad correspondientes según las etapas de desarrollo postuladas por este autor, al período preoperacional, ya que abarca desde los 2 a los 6 años de edad. Este período, según Labinowicz (1987: 67) interpretando la teoría de Piaget, se caracteriza por:

La descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos. El niño ya no necesita actuar en todas las situaciones de manera externa. Las acciones se hacen internas a medida que puede representar cada vez mejor un objeto o evento por medio de su imagen mental y de una palabra. Esta acción interna o pensamiento representacional libera también al niño del presente, ya que la reconstrucción del pasado y la anticipación del futuro se hacen cada vez más posibles. El niño puede re-presentar mentalmente experiencias anteriores y hace un intento por representárselas a los demás.

De esta manera el niño y la niña comienzan a relacionarse con el mundo que los rodea, interactuando con él, para así dar a conocer sus sentimientos, pensamientos e ideas a los demás. Además, respecto a las representaciones, Wadsworth (1991) interpretando la teoría de Piaget, plantea que existen diversos tipos de 'representación significativos', los que en orden de aparición son los siguientes: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la fantasía mental y el lenguaje hablado. A continuación, se describirá la última forma de representación (lenguaje hablado), ya que éste es uno de los temas centrales a estudiar.

Wadsworth (1991), expone que desde el punto de vista de la representación, cuando los niños/as pronuncian sus primeras palabras, no es considerado lenguaje, ya que no utilizan esas palabras para representar objetos. Además, Piaget (1967: 17) en Wadsworth (1991: 67), afirma que el lenguaje incide en la vida intelectual de un niño/a en tanto:

Este (el lenguaje) tiene tres consecuencias fundamentales para el desarrollo mental: (1) la posibilidad de intercambio verbal con otras personas, el cual anuncia el principio de socialización de las acciones; (2) la internalización de palabras, es decir, la aparición del pensamiento mismo, sustentado por el lenguaje interno y por un sistema de signos, y (3), la última y más importante, la internalización de la acción de éstas, que a partir de este momento, en lugar de ser meramente perceptuales y motoras como venían siéndolo hasta este instante, pueden representarse de manera intuitiva por medio de ilustraciones y "experimentos mentales".

De acuerdo a lo afirmado por Piaget, se puede concluir que las Educadoras de Párvulos deben propiciar constantemente instancias para que los niños y niñas desarrollen el lenguaje para favorecer el desarrollo intelectual de los niños/as. Para ello es necesario que se ocupe de generar situaciones de aprendizajes desafiantes para los párvulos y a medida que se vayan logrando los aprendizajes seleccionados, aumentar el grado de dificultad de las actividades a realizar, para que así los niños y niñas, puedan tener instancias en donde se comuniquen con los demás y vayan socializando sus acciones a través del intercambio verbal con otras personas, generando así nuevos aprendizajes, debido a que al internalizar las palabras, ya no es necesario realizar motrizmente las acciones, ya que son representadas mentalmente, a través de ilustraciones.

Piaget (1926) en Wadsworth (1991), indica que existen dos clasificaciones básicas en el lenguaje de niños/a en la etapa preoperacional, el lenguaje egocéntrico y el lenguaje social. El primero se caracteriza por la ausencia de verdadera conversación, ya que entre los 2 y los 4 ó 5 años, el lenguaje carece de intención comunicativa. Es por eso, que frecuentemente los niños/as hablan 'solos', es decir, hablan en presencia de los demás, pero sin tener claro si están escuchando sus palabras, es decir, los niños/as hablan para expresar sus pensamientos en voz alta, sin intención de proporcionarle información a nadie. El segundo tipo de lenguaje (lenguaje social), es más evidente en niños de entre 6 ó 7 años, ya que se puede observar la existencia de conversaciones y es claro su propósito de que los escuchen. Sin embargo, cabe mencionar que "todos los niños usan tanto el lenguaje egocéntrico como el socializado. La cuestión en este caso es que de manera característica, los niños en la etapa preoperativa inicial usan un poco más el lenguaje egocéntrico que los niños mayores" (Wadsworth, 1991, pp 69).

Al igual que Piaget, Vygotsky (1996) plantea que el niño antes de llegar a dominar su propia conducta, comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje, y es en ese momento donde a través del lenguaje egocéntrico logran dominar una determinada situación. En relación al lenguaje egocéntrico Vygotsky (1996: 49) menciona:

- 1) Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de los que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado.

2) Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada.

En relación a lo planteado anteriormente sobre el lenguaje egocéntrico, Vygotsky (1996) hace teoría respecto al lenguaje social, el cual lo concibe como la forma externa del lenguaje egocéntrico, y es utilizado por los niños/as cuando éstos se dan cuenta que no son capaces de resolver un problema por sí solos, entonces se dirigen hacia el adulto y le describen verbalmente lo que no pueden realizar. Sin embargo, se produce un cambio en la capacidad del niño/a para usar el lenguaje, ya que si antes utilizaba el lenguaje social para dirigirse a un adulto, después lo hará para recurrir a sí mismo, es decir, interioriza el lenguaje, adquiriendo así una función intrapersonal además de un uso interpersonal. Por lo tanto, “la historia del proceso de internalización del lenguaje social es también la historia de la inteligencia práctica del niño” (Vygotsky, 1996, pp 52).

Respecto a lo señalado por Piaget y Vygotsky sobre el lenguaje egocéntrico y social, podemos decir que las Educadoras de Párvulos cumplen una labor fundamental en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas, ya que como se mencionó anteriormente, los párvulos tienen que tener instancias en donde puedan resolver distintos problemas para así ir desarrollándose cognitivamente a través del lenguaje egocéntrico. Además, si las Educadoras tienen altas expectativas frente al desarrollo del lenguaje oral de los niños/as, serán más enriquecedoras las situaciones de aprendizajes que se lleven a cabo, ya que los párvulos tendrán mayores oportunidades para comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus conocimientos. También, las Educadoras al generar situaciones en donde los párvulos tienen que resolver sus problemas, permitirán que éstos se den cuenta si son capaces de solucionarlos, en caso contrario, los niños y niñas tendrán la seguridad y confianza de pedir ayuda a otros para poder lograr su objetivo, pudiendo así exteriorizar sus acciones a través del lenguaje oral, y así comunicarse con los demás a través del lenguaje social. Sin embargo, si las Educadoras tienen bajas expectativas frente al desarrollo del lenguaje oral de los párvulos, las situaciones de aprendizajes que se realicen serán menos desafiantes, ya que la Educadora al no estar interesada por generar instancias para poder desarrollar el lenguaje oral en los niños/as, éstos tendrán menos oportunidades para poder comunicarse,

para solucionar problemas y por lo tanto, para exteriorizar verbalmente sus acciones y así usar el lenguaje social.

2.3.5.1. Aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral: paradigmas del lenguaje

Dado que el desarrollo cognitivo del niño y la niña está mediado por el lenguaje se hace necesario profundizar respecto del mismo, para ello es necesario indicar que existen a la fecha, tres paradigmas desde los cuales comprender el lenguaje, éstos son según Lomas y otros (1998) el Estructuralista, el Generativo y el Comunicativo. En esta oportunidad en cada uno de ellos, se expone la definición de lenguaje, su objeto de estudio, sus unidades de análisis, y la forma como se adquiere y desarrolla el lenguaje.

El paradigma Estructuralista, surge a mediados del siglo XX, influido especialmente por la Psicología Conductista y por la Lingüística Estructuralista, definiendo el lenguaje como “La lengua en sí misma, considerada de una manera autónoma, entendida como un sistema social y abstracto” (Saussure, 1916 en Lomas y otros, 1998, pp 23). Su objeto de estudio es la lengua con cada uno de sus componentes, es decir, la fonología, la morfología y la sintaxis, y su unidad de análisis corresponde a las unidades de los componentes (fonemas, morfemas y sintagmas). Como se mencionó anteriormente, el paradigma estructuralista estuvo influenciado por la psicología conductista, y por lo mismo, la teoría conductista del aprendizaje fue la primera en representar teóricamente el desarrollo del lenguaje, dando cuenta de los procesos de aprendizaje del lenguaje en los niños y niñas (Garton y Pratt, 1991). Así mismo, Skinner fue uno de los principales exponentes del conductismo, el cual propuso que si el comportamiento es reforzado, éste continuará, especialmente después de un refuerzo adicional. Sin embargo, si el comportamiento quiere ser extinguido, solamente es necesario suprimir el refuerzo.

Garton y Pratt (1991), plantea que para Skinner los procesos de aprendizajes eran los mismos tanto para las diferentes especies como para todas las acciones, incluyendo en éstas aprender el lenguaje. Es por eso que se dijo que el niño antes de producir palabras reconocibles, emitiría todos los sonidos de todos los idiomas, y de acuerdo a la teoría conductista del aprendizaje, serían los padres los encargados de reforzar selectivamente el lenguaje de sus hijos, ya que tendrían que aprobar o poner mayor atención únicamente a los

sonidos propios de la lengua materna del niño, y el refuerzo podría ser tanto físico, acariciar o besar al niño, como verbal, decirle al niño “buen niño, bien dicho”. Este refuerzo selectivo tendría como resultado la producción de palabras. “Una vez el niño fuera capaz de hablar podría producir una emisión (el “operante” en la terminología de Skinner) para conseguir algún fin, lo cual a su vez reforzaría la producción” (Garton y Pratt, 1991, pp 32). Por ejemplo, si el niño dice leche, sería reforzado dándole leche, permitiendo incrementar la probabilidad de que la producción fuese repetida por el niño. Sin embargo, además de lo expuesto por Skinner sobre el desarrollo del lenguaje a través del refuerzo, “algunos conductistas reconocen que la imitación del habla de los padres es un componente importante del aprendizaje del lenguaje. Los niños pueden imitar las producciones correctas de sus padres y recibir refuerzo por hacerlo” (Garton y Pratt, 1991, pp 33).

El paradigma Generativo surgió aproximadamente a fines de la década de los '60 y principios de los '70, siendo influenciado principalmente por la Lingüística Generativa y la Psicología Cognitiva.

Según indican Lomas y otros (1998: 25) en este paradigma se entiende el lenguaje como:

Una capacidad *innata* de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un apartado formal.

El principal exponente del paradigma Generativo es Noam Chomsky, y su teoría innatista sobre la adquisición del lenguaje explica la existencia de “reglas universales que podrían diferenciar entre oraciones gramaticales y no-gramaticales en cualquier idioma. Estas reglas serían aplicables a todas las lenguas del mundo (incluyendo las “primitivas”, los lenguajes gestuales de los sordos y posiblemente también los lenguajes computacionales)” (Garton A. y Pratt C., 1991, pp 35).

Este paradigma tiene como objeto de estudio la “*competencia lingüística* del individuo, que explica la creatividad y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua” (Lomas y otros, 1998, pp 26). Asimismo, su unidad de análisis es el componente sintáctico.

Garton y Pratt (1991), indican que Chomsky propuso dos niveles de reglas gramaticales, en donde uno tendría las reglas de aplicabilidad muy general, y el otro las manifestaciones específicas de las reglas más generales. Ambos niveles corresponden a lo denominado como estructura profunda (constituyentes gramaticales de las oraciones) y estructura superficial del lenguaje, respectivamente.

Si bien, las reglas gramaticales serían universales, el lenguaje debería ser una capacidad innata, es decir, algo con lo que nace todo el mundo, como se explicó anteriormente. Por tal motivo, debido a la capacidad innata de adquirir el lenguaje, Chomsky propuso un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje o LAD (Lenguaje Acquisition Device), el cual procesa la experiencia del niño/a como input lingüístico (las oraciones de la lengua de la comunidad en la que el niño/a crece), y genera lengua como *output*, del cual se derivan las reglas gramaticales universales.

El paradigma Comunicativo, surge después de los años '70 y se ha mantenido hasta la fecha coexistiendo con los otros dos. Dentro de su influencia disciplinar se encuentra la Pragmática Filosófica, la Sociología y Sociolingüística, la Antropología Comunicativa, la Etnometodología, el Interaccionismo Simbólico, las Ciencias Cognitivas y la Psicología Constructivista. En este paradigma el lenguaje es definido como “un complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada” (Lomas y otros, 1998, pp 29). Siguiendo con los mismos autores, el objeto de estudio en este paradigma varía según las disciplinas que se asuma. En la Pragmática el objeto de estudio es la lengua en su contexto de producción; en la Sociolingüística, es el uso del lenguaje de los miembros de una comunidad de hablantes caracterizada por su diversidad lingüística; en la Antropología Comunicativa, es la competencia comunicativa, entendida como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (Gumperz, 1972: vii en Lomas y otros, 1998, pp 38); en la Etnometodología, es la conversación, entendida “como cualquier otra actividad propia del comportamiento humano, es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales” (Lomas y otros, 1998, pp 40); y finalmente en el Interaccionismo Simbólico, el objeto de estudio son las interacciones entendidas como rituales.

El paradigma Comunicativo tiene como unidad de análisis las unidades discursivas, entendiendo el discurso como “un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos” (Lomas y Osoro, 1991: 24 en Lomas y otros, 1998, pp 30), es decir, que el discurso es un ‘texto’ contextualizado, ya que es un lugar en donde se intercambian signos, ideas, sentimientos, etc.

Uno de los exponentes de dicho paradigma es Lev Vygotsky, el cual considera al lenguaje como una construcción social y que desempeña funciones muy importantes en el desarrollo cognoscitivo. Además, en su teoría, el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje (Woolfolk, 1999).

Woolfolk (1999), interpretando la teoría de Vygotsky, expone que el lenguaje se desarrolla en conjunto con el pensamiento, lo que da cuenta de la importancia que adquiere el desarrollar el lenguaje en todo momento, ya que los niños y niñas al verbalizar sus pensamientos, van a poder establecer Funciones Mentales Superiores. Además, quienes realizan el estudio consideran que el lenguaje oral es fundamental, ya que a través de él los niños y niñas pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo. Por lo tanto, las inferencias que tengan las Educadoras de los niños y niñas pueden afectar el desarrollo del lenguaje oral de ellos, debido a que si las expectativas son altas, la Educadora se preocupará de realizar actividades y de generar diversas instancias para poder desarrollarlo constantemente. Sucediendo lo contrario si las expectativas son bajas, ya que no desarrollaría el lenguaje oral en los párvulos.

Según Wertsh (1991) en Woolfolk (1999), Vygotsky menciona que el niño/a requiere de cierta estructura, claves y recordatorios, para construir conocimiento, a partir de la Zona de Desarrollo Próximo, pues el niño/a no puede resolver el problema por sí mismo, pero lo puede llegar a lograr si recibe la orientación de un adulto. De esta manera los resultados esperados son de éxito, ya que el aprendizaje real es posible. Respecto de lo señalado, se puede decir que la Educadora de Párvulos tiene una función principal en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas, ya que media diariamente y en todo momento las distintas situaciones en las que se encuentran los párvulos, les brinda instancias de comunicación y de expresión. Además, al estar mediando pedagógicamente todos los momentos educativos

de la jornada en el Jardín Infantil, la Educadora va a permitir un desarrollo pertinente del lenguaje oral de los párvulos.

Otro exponente del paradigma Comunicativo es Jerome Bruner. Este psicólogo considera al lenguaje como un instrumento, es decir, “lo que el niño estaría adquiriendo sería el uso de ese instrumento de forma eficiente y efectiva” (Garton y Pratt, 1991, pp 62). Además, en sus estudios planteó cómo los niños y niñas llegaban a aprender el lenguaje, destacando la idea de que el niño/a lo aprende para un propósito. Es por esto, que Bruner tratando de explicar cuáles son los procesos por los que el niño/a aprende el lenguaje propuso el LASS (Language Acquisition Support System), manteniendo “que el niño aprendería a hablar y el lenguaje del grupo sociocultural e histórico en que crece a través de la interacción con la madre, quien guiaría y proporcionaría apoyo al lenguaje naciente del niño” (Garton y Pratt, 1991, pp 62). Para que el LASS pueda funcionar como soporte al lenguaje y como mecanismo de enseñanza, se necesitan dos factores importantes: un componente que incorpore una predisposición innata (LAD propuesto por Chomsky), y la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje, en este caso, el apoyo toma la forma de otra persona o de otras personas que estén en interacción con el niño/a en contextos donde se utilice el lenguaje. Es por eso, que Bruner consideró la existencia de marcos de interacción social adecuados para que tenga lugar el aprendizaje, proponiendo el ‘andamiaje’. Por lo tanto, Garton (1994: 54), interpretando la teoría de Bruner, describe el término ‘andamiaje’ como:

Una descripción metafórica de un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil [...] El andamiaje dirige al niño, a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito. La enseñanza contingente, o andamiaje, deriva de la <<zona de desarrollo próximo>> de Vygotsky, y es entendida como un medio para determinar si la instrucción es o no sensible a los niveles de desarrollo real y potencial del niño.

Además del andamiaje, Bruner también propuso los ‘formatos’, los cuales se definen como “los contextos comunicativos en los que el niño llega a dominar, el lenguaje” (Garton, 1994, pp 56), y acompañan también a los acontecimientos sociales regulares, como las comidas, leer un cuento, el baño, etc. Los formatos implican al menos a dos personas, siendo una de ellas el niño que está aprendiendo el lenguaje.

Junto a los 'formatos', también planteó los 'modelos', siendo explicados por Garton (1994: 58), interpretando la teoría de Bruner, los cuales son:

Otra forma de ayuda que los adultos pueden ofrecer a los niños que están adquiriendo el lenguaje. Se refieren al lenguaje gramatical y significativo dirigido a los niños, frecuentemente como reacción ante el lenguaje incorrecto. Así pues, existe una corrección explícita del lenguaje del niño y este último recibe el *input* gramaticalmente correcto. No se espera que el niño imite directamente la forma gramatical a partir de este modelo. Más bien se espera que aprenda a partir del uso correcto del lenguaje que hace el adulto.

De acuerdo a la teoría de Bruner interpretada por Garton (1994), las autoras del estudio consideran que las Educadoras de Párvulos durante todos los momentos educativos presentes en la jornada en el Jardín Infantil, debieran propiciar instancias para que los niños y niñas utilicen el lenguaje oral, abarcando desde las actividades de rutina (hábitos higiénicos, alimentación, etc.) hasta las mismas situaciones de aprendizajes. Además, debieran corregir el lenguaje de los párvulos, indicándoles la manera correcta, tanto en la pronunciación de las palabras como en la estructuración de las oraciones, a través de las interacciones que surgen diariamente y de manera espontánea entre ambos. Y por lo mismo,

En síntesis, se puede decir que este estudio considera el lenguaje desde el paradigma Comunicativo, ya que considera que es ante todo comunicación, y que a partir de las interacciones se puede llegar a desarrollar, debido a que a través de la mediación por parte de las Educadoras de Párvulos y de los demás agentes educativos y socializadores (familia y personas de su entorno), los niños y niñas desarrollarán el lenguaje oral, para así poder comunicar sus ideas, sentimientos, gustos, intereses, etc. Además, dado que el lenguaje es una construcción social y tiene una dimensión cognitiva (Woolfolk, 1999), es posible construir pensamiento a través de él, lo cual refleja que las interacciones son realmente importantes y necesarias para poder adquirir nuevos conocimientos. Por lo tanto, quienes realizan el estudio, consideran que si no hay interacción, no hay desarrollo del lenguaje y por ende, no hay desarrollo cognitivo. Sin embargo, Vygotsky (1995), explica que durante el primer años de vida, la etapa del balbuceo y los gritos del niño/a son estadios del desarrollo del habla que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento, y que alrededor de los dos años las curvas del desarrollo del pensamiento y el habla se juntan para

así originar una forma de comportamiento. Asimismo, “el mayor descubrimiento del niño solo resulta posible cuando se ha alcanzado un nivel relativamente alto en el desarrollo del pensamiento y el habla. En otras palabras, el habla no puede ser descubierta sin pensar” (Vygotsky, 1995, pp 107).

2.3.5.2. Características del desarrollo del lenguaje oral de los párvulos

Crystal en Bermeosolo (2001, pp 268), plantea la existencia de estadios gramaticales en la etapa pre-escolar; estadio 4, desde los 30 a los 36 meses; estadio 5, de los 36 a los 42 meses; estadio 6, desde los 42 a los 54 meses; y el estadio 7, que abarca de los 54 a los 72 meses. Dichos estadios son considerados como un referente del desarrollo lingüístico de los párvulos según sus edades, para así poder describir de forma más exhaustiva las características que presentan en dichas etapas, desde el punto de vista de los componentes del lenguaje. Por lo mismo, cabe señalar que los niños y niñas estudiados pertenecen a los estadios 5 y 6, los que pasaremos a explicar.

En el estadio 5 (36 a 42 m.), Owens (2003) señala que fonológicamente los párvulos de tres años dominan todos los sonidos vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, y los consonánticos /p/, /m/, /n/, /k/, /b/, /g/, /d/. Sin embargo, algunos utilizan adecuadamente fonemas como /t/, /f/, /x/, /l/, /s/.

Respecto a la morfosintaxis, Bermeosolo (2001: 269), plantea que:

Se va dando el aprendizaje de las oraciones compuestas. Junto a las compuestas coordinadas –especialmente copulativas con “y” y adversativas con “pero”- se dan frecuentes subordinadas directas (“te dije que...” “la tía Tere dijo que...” “quiero que...”). Los sintagmas nominales y verbales se hacen cada vez más complejos, dándose también subordinadas adjetivas o de relativo (“Ahí está el lobo que se come [a] la abuelita”).

También se dan circunstanciales causales (“La mordió porque...”), de tiempo (“Cuando terminemos, entonces la tía cuenta otro...”) y comparativas con sus correspondientes flexiones: el tipo más usado es “más + adj. + que”; también aparece “igual + que + SN”. Muy raro el uso de “menos + adj. + que” a esta edad.

Junto a los pronombres personales en función de sujeto (tú, ella, ustedes) van apareciendo las formas que cumplen función de complemento (mí, te, le, se, las, les...).

Además, Owens (2003) expone que los párvulos utilizan modificadores nominales y artículos, como también plurales y algunos pronombres y preposiciones. Asimismo, la forma pretérita de los verbos irregulares suele regularizarse, apareciendo expresiones como 'rompido' y 'ponido'. El mismo autor, hace referencia a la semántica, planteando que los niños y niñas tienen un vocabulario productivo de unas 1000 palabras, emparejan colores y formas, y comprenden el concepto de dos. Y en la pragmática, los párvulos se corrigen para darse a entender, desarrollan la intención comunicativa junto con entonaciones en su lenguaje, se dan cuenta de las expresiones emocionales.

Respecto al estadio 6 (42 a 54 m.) Owens (2003) plantea que fonológicamente los niños y niñas de cuatro años articulan correctamente los fonemas consonánticos /p/, /m/, /n/, /b/, /k/, /g/, /d/, /t/, /f/, /x/, y algunos /l/, /s/, /r/, y comienzan a adquirir la conciencia fonética o fonológica. En el componente morfosintáctico, se puede observar que niños y niñas, producen oraciones de cuatro o cinco palabras, y utilizan adecuadamente las formas declarativas ("quiero la pelota"), negativas ("no me gusta ese juguete"), interrogativas ("¿me puedo subir ahí?") e imperativas ("dame una galleta"). Los nombres van acompañados de un artículo u otro modificador apropiado ("mi juguete", "el auto"), y la mayoría de los verbos irregulares se utilizan ya correctamente en su forma pretérita ("pude saltar").

Asimismo, Ronal en Bermeosolo (2001) destaca la utilización de adverbios de tiempo (hoy, ayer, mañana, mientras, en seguida, 'al tiro'). La preposición "con" que antes era utilizada como compañía ("con el papá"), ahora se comienza a utilizar como instrumento ("con el lápiz") y con referencia a contenido o propiedad ("con agua", "con frío"), contraponiéndose en este último caso a "sin", preposición que expresa carencia.

También, "se hace frecuente la expresión de futuro y pasado por medio de la perífrasis 'ir a + infinitivo'. Estas formas perifrásticas y los auxiliares posibilitan una utilización más rica de tiempos verbales" (Bermeosolo, 2001, pp 271).

Respecto del componente semántico, Bermeosolo (2001: 270), destaca que el niño y niña de cuatro años:

Está eternamente haciendo preguntas ¿por qué?... ¿cómo?... ¿cuándo?... y se interesa por el significado de las palabras. Escucha y cuenta largas historias, confundiendo, a veces, fantasía y realidad:

- ¿Y de qué fuiste disfrazado?
- “De vaquero. Y maté con una pistola de verdad”.

Domina canciones y rimas infantiles que canta o repite correctamente. Posee un extenso vocabulario [...] Habla también de situaciones imaginarias: “y si...”, “me gustaría...” (“Y si ‘estaría’ enfermo, tú me ‘cuidarías’ ”).

Finalmente, Owens (2003), en el componente pragmático, señala que es posible observar que los párvulos sostienen largas conversaciones con los adultos y con otros niños, manteniendo el tópico conversacional.

En síntesis, de acuerdo a los distintos planteamientos sobre las teorías del desarrollo de los niños y niñas, se puede decir que todos los autores coinciden en que los párvulos pasan por diferentes estadios, los cuales tienen sus propias características para alcanzar un buen desarrollo. A continuación se presentará un cuadro resumen con las principales características del desarrollo de los párvulos, expuestas recientemente:

Tabla Nº 1: Características del desarrollo de los párvulos en cada dimensión de éste.

Dimensión de desarrollo	Estadio	Características
Desarrollo Cognitivo (Piaget)	Pre-operacional (2 a 6 años)	+ Formación de ideas basadas en las percepciones. + Generalizaciones basadas en la experiencia limitada. + El lenguaje se desarrolla a gran velocidad y lo utilizan para recordar el pasado, anticipar acciones futuras, comunicarse con los demás y resolver problemas. + Los niños/as utilizan el lenguaje egocéntrico para exteriorizar verbalmente sus ideas, y el lenguaje social, en un principio para pedir ayuda, ya que después lo utilizan

(Vygotsky)	Zona de Desarrollo Próximo	para entablar conversaciones. + Distancia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial.
Desarrollo Socio-emocional (Erikson)	Adquisición de un sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa: realización de la finalidad (3 a 6 años)	+ Adquisición del sentido del propósito. + Los niños y niñas tienen iniciativa para realizar acciones. + Los niños y niñas dudan de sí mismos. + Los niños y niñas dudan y sienten culpa de sus acciones.
Desarrollo Moral (Kohlberg)	Preconvencional (4 a 10)	+ Los niños y niñas se encuentran en un punto de vista egocéntrico. + No consideran los intereses, ideas y opiniones de los demás. + Presentan confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. + Presentan conciencia de que todos persiguen sus propios intereses.
Desarrollo Motor (Jimenez)	Movimientos reflejos (desde la vida intrauterina hasta los primeros meses después del nacimiento) Movimientos rudimentarios (entre el primer y el segundo año de	+ Respuestas automáticas e involuntarias. + Principales reflejos, el de Babinski, el de Moro, el de la marcha, el de succión y el de prensión palmar. + Primeras manifestaciones voluntarias. + Movimientos relacionados con el equilibrio, la locomoción y manipulación.

	vida) Habilidades motoras fundamentales o básicas (entre los dos y los siete años)	+ Actividades voluntarias naturales que implican el control del propio cuerpo en el desplazamiento. + Caminar, correr, saltar, arrojar, recibir y patear.
--	---	--

Al finalizar el capítulo se puede decir que da cuenta de los principales elementos teóricos para sustentar el trabajo de campo y los análisis posteriores que permitirán construir las conclusiones. Estos elementos son: las expectativas, siendo éstas “inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y la conducta general en la sala de clases de sus alumnos” (Farias y otros, 2003, pp 49). Además, como las expectativas se construyen en un contexto de interacción, éstas últimas van a determinar el clima social presente en la Sala de Actividades y la Educadora dependiendo de sus expectativas realizará las situaciones de aprendizaje y modificará su quehacer pedagógico frente a los párvulos, los cuales son considerados como personas-sujetos, que participan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para así ellos mismos construir sus conocimientos y desarrollarse integralmente, entendiéndose por esto, cuando se abarcan las distintas áreas del desarrollo, lo cual fue presentado en el capítulo, permitiendo de esta manera conocer las características de los niños y niñas de 3 a 4 años, tanto en el desarrollo moral, como en el socio-emocional, en el motriz y en el cognitivo.

CAPITULO III METODOLOGÍA

Este capítulo está organizado considerando siete acápite; éstos permitirán conocer cómo se hizo el presente estudio. En primer lugar, se presenta el tipo de estudio, luego las unidades de estudio y después los instrumentos utilizados en la recolección de información. Posteriormente, se explicita el diseño metodológico y los procedimientos para la recolección de información, además, del análisis de la misma y finalmente las limitaciones del presente estudio.

3.1. Tipo de estudio.

Para aproximarse al tema de estudio se optó por realizar un estudio exploratorio, ya que según Hernández y otros (1991), este tipo de estudio se lleva a cabo cuando el problema a investigar es poco estudiado, cuando no se ha abordado antes o cuando se tienen ideas vagas relacionadas con el problema. Tal como se indicó en el primer capítulo son escasos los antecedentes encontrados, que relacionen las expectativas docentes de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional con el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas.

Por otra parte, basándonos en Hernández (2003), el estudio realizado se perfiló hacia el modelo de análisis cuantitativo, que utiliza la recolección de datos y su análisis para contestar preguntas de investigación. Como estudio exploratorio se combinaron elementos cualitativos y cuantitativos.

3.2. Unidades de estudio.

La unidad de estudio corresponde a la interacción de 3 Educadoras de Párvulos en práctica profesional del Centro Educativo Alternativo "A", y 1 Educadora de Párvulos en práctica profesional del Centro Educativo Alternativo "B", con sus 13 niños y niñas entre 3 y 4 años de edad, de los cuales 9 párvulos corresponden al Centro Educativo "A", y 4 al Centro Educativo "B".

Centro Educativo Alternativo	Nº de Educadoras de Párvulos	Nº de párvulos	
		Niños	Niñas
A	3	5	4
B	1	1	3

Los Centros Educativos Alternativos “A” y “B”, fueron elegidos para realizar el estudio según los siguientes criterios:

- Centros de práctica profesional de 2 de las investigadoras.
- Existe una relación académica entre las estudiadas y quienes lleven a cabo el estudio.
- Las Educadoras de Párvulos en práctica profesional a estudiar, están a cargo de los Centros Educativos Alternativos.

Los párvulos fueron seleccionados según criterio de pertenencia al 2º ciclo de Educación Parvularia, en tanto es posible evaluar su desarrollo del lenguaje oral según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, específicamente los aprendizajes esperados para lenguaje oral.

3.3. Instrumentos de recolección de información.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información correspondieron a una entrevista semiestructurada, lista de cotejo y escala de apreciación.

- *Entrevista grupal semiestructurada:* Este tipo de entrevista es una combinación entre la entrevista estructurada y la no estructurada, ya que se preparan de antemano las preguntas. Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista a medida que los entrevistados van respondiendo las preguntas, pueden sugerir otras para incorporar evidencias de acuerdo a las declaraciones.

La entrevista fue aplicada a las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, para identificar la relación que ellas establecen entre las expectativas y el desarrollo del lenguaje oral en los párvulos.

- *Lista de cotejo*: Es un instrumento evaluativo que “consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede adjuntar un tic (visto bueno, o una "X" si la conducta es no lograda, por ejemplo), un puntaje, una nota o un concepto. Además, es un instrumento que permite intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida” (sitio web www.educarchile.cl).

En nuestra situación de estudio fue utilizada para conocer si existe coherencia interna en las planificaciones de las situaciones de aprendizaje, y también para saber si existe coherencia entre la evaluación diagnóstica y las planificaciones de las Educadoras de Párvulos. También se utilizó la lista de cotejo para registrar los Aprendizajes Esperados establecidos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, correspondientes al Ámbito Comunicación, específicamente al Núcleo Lenguaje Verbal, categoría Lenguaje Oral, del segundo ciclo.

- *Escala de apreciación*: “A diferencia de las listas de cotejo, las escalas de apreciación incorporan una gradiente de desempeño, que puede ser expresada en una escala numérica (o conceptual), gráfica o descriptiva. Por lo tanto, las escalas de apreciación tienen la misma estructura que las listas de cotejo, pero incorporan más de dos variables en la observación. Ello permite discriminar con un grado de mayor precisión el comportamiento a observar o el contenido a medir” (sitio web www.educarchile.cl).

La escala de apreciación fue utilizada para poder evidenciar las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase a través de una pauta de observación.

3.4. Diseño metodológico.

La metodología diseñada para llevar a cabo el estudio se desarrolló en cuatro etapas: la primera etapa corresponde a la realización del estudio bibliográfico de las temáticas abordadas. La segunda da cuenta de la elaboración y validación de los instrumentos de recolección de la información necesaria para realizar dicho estudio, los que fueron: diseño de

la entrevista grupal para las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, luego se seleccionaron los aprendizajes esperados correspondientes al Ámbito Comunicación, Núcleo Lenguaje Verbal, Categoría Lenguaje Oral de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, para evaluar a los párvulos de 2º ciclo. Inmediatamente se diseñaron los indicadores para realizar la evaluación diagnóstica y final del desarrollo del lenguaje oral en párvulos de 2º ciclo, según componentes del lenguaje (pragmático, semántico, fonológico y morfosintáctico) y aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación parvularia (BCEPA). Después, se diseñaron los indicadores para evidenciar expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase y su respectiva validación. A continuación, se diseñaron los indicadores para evaluar coherencia interna en las planificaciones, y también los indicadores para evaluar coherencia entre los aprendizajes de la evaluación diagnóstica y los aprendizajes esperados de las planificaciones. Para poder validar todos los indicadores señalados anteriormente, éstos fueron aplicados según correspondían, para luego ser corregidos. La tercera etapa corresponde a la recolección de información seleccionada por medio de los instrumentos diseñados. Finalmente en la cuarta etapa la información fue organizada, analizada y posteriormente relacionada con la información bibliográfica recogida.

3.5. Procedimientos para la recolección de información.

La recolección de información se desarrolló en seis pasos que a continuación se describen:

En primer lugar se contactaron las Educadoras de Párvulos en práctica profesional para poder coordinar una reunión, en la cual se les realizó una entrevista grupal, para poder identificar la relación que ellas establecían entre las expectativas y el desarrollo del lenguaje oral en los párvulos.

En segundo lugar, las Educadoras de Párvulos en práctica profesional aplicaron la evaluación diagnóstica del desarrollo del lenguaje oral a 13 párvulos de 2º ciclo, según componentes del lenguaje y aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEPA), la cual fue diseñada por las autoras del presente estudio.

En tercer lugar, se aplicó la pauta para evidenciar las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase, para lo cual fue necesario grabar audiovisualmente las experiencias educativas, existiendo así cuatro observaciones por Centro Educativo, dando un total de ocho observaciones de una hora cada una.

En cuarto lugar, se revisaron 10 planificaciones correspondientes al Ámbito Comunicación, Núcleo Lenguaje Verbal, Categoría lenguaje oral, para así poder evaluar su coherencia interna, entendiéndose por ésta, la existencia de los componentes de una planificación, los cuales fueron estipulados por quienes realizan el estudio (Ámbito, Núcleo, Categoría, Aprendizaje esperado, Aprendizaje esperado específico, recursos, instrumento evaluativo, indicadores de evaluación, descripción de la situación de aprendizaje), la existencia de coherencia entre aprendizajes específicos y aprendizajes esperados, coherencia entre indicadores de evaluación y aprendizaje específico, y si existe relación entre aprendizaje específico y el porcentaje de logro obtenido por los párvulos en la evaluación diagnóstica.

En quinto lugar, se revisaron los resultados de las evaluaciones diagnósticas de los párvulos, diseñadas por las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, para así poder evaluar la coherencia entre los aprendizajes de dichas evaluaciones y los aprendizajes esperados de las planificaciones.

Finalmente, las Educadoras de Párvulos en práctica profesional aplicaron la evaluación final del desarrollo del lenguaje oral a 13 párvulos de 2º ciclo, según componentes del lenguaje y aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEPA), la cual fue diseñada por las autoras del presente estudio.

3.6. Análisis de la información.

La información obtenida en la evaluación diagnóstica y final, aplicada a los párvulos de 2º ciclo sobre el desarrollo del lenguaje según los componentes de éste y los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, fue codificada en el procesador de datos EXCEL. Finalmente, los resultados fueron traspasados a gráficos, para

así poder obtener los porcentajes de logro conseguidos por los párvulos y luego contrastarlos.

Los demás resultados obtenidos, correspondientes a los indicadores para evidenciar expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase, indicadores para evaluar coherencia interna en las planificaciones e indicadores para evaluar coherencia entre los aprendizajes de la evaluación diagnóstica y los aprendizajes esperados de las planificaciones, al igual que los de las evaluaciones aplicadas a los párvulos, también fueron codificados en el procesador de datos EXCEL, permitiendo después la elaboración de gráficos.

Respecto a la entrevista grupal realizada a las educadoras de párvulos, fue analizada con categorías pre-establecidas por quienes realizaron el estudio, asociadas a criterios de intereses predeterminados por el estudio. Estas categorías son, Expectativas (altas y bajas), Interacciones (clima social) y Desarrollo del Lenguaje Oral (estrategias para desarrollar el lenguaje oral y transversalidad del lenguaje).

3.7. Limitaciones del estudio.

- Escasez de material bibliográfico respecto a las expectativas docentes en los párvulos y desarrollo del lenguaje oral.
- Inexperiencia de las investigadoras, en relación al uso de las bases informativas tecnológicas, por ejemplo revistas electrónicas.

CAPITULO IV

RESULTADOS

El presente capítulo está dividido en resultados cuantitativos y cualitativos. Los primeros están presentados en gráficos, los cuales corresponden a las evaluaciones diagnósticas y finales realizadas a los párvulos, a las evidencias de las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión de clase, a las evaluaciones de coherencia interna de la planificación y a las de coherencia entre evaluación diagnóstica y planificación. Los resultados cualitativos pertenecen a los análisis de la entrevista grupal realizada a las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, a la relación entre resultados de la entrevista grupal y observaciones de clase, a la coherencia entre planificaciones y evaluación diagnóstica y aprendizajes esperados y a la comparación de resultados de evaluación diagnóstica y final de los párvulos.

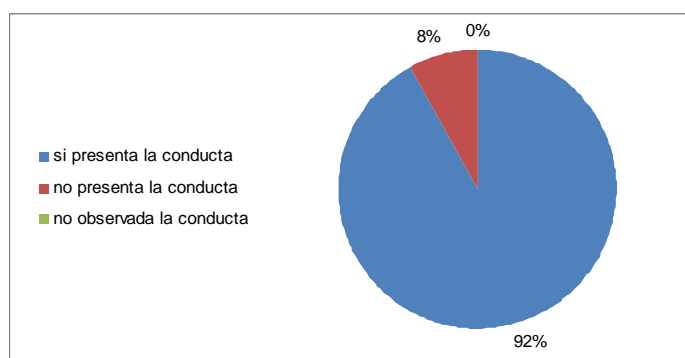
4.1. Resultados cuantitativos

4.1.1. Resultados de la evaluación diagnóstica y final del lenguaje oral en 13 párvulos de 2° ciclo de los Centros Educativos Alternativos.

Los resultados que a continuación se presentan, dicen relación con un total de 13 párvulos evaluados. Además, los aprendizajes esperados seleccionados para la evaluación diagnóstica y final, pertenecen a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, específicamente al Ámbito Comunicación, Núcleo Lenguaje verbal y Categoría Lenguaje oral, indicadores diseñados a partir de los planteamientos de Owens (2003) y Bermeosolo (2001). Cabe mencionar, que cada aprendizaje esperado tiene su especificación, y que los gráficos presentados corresponden a éstos, haciendo una comparación entre ambas evaluaciones. Cabe señalar que en cada presentación se muestran los dos gráficos antes y después. Lo que permitirá establecer de inmediato la comparación. En aquellos casos en que se presente un gráfico es porque los párvulos obtuvieron un 100% de logro en el aprendizaje específico de la evaluación final.

Gráfico 1

- Aprendizaje esperado N°1: Mantener una actitud atenta y receptiva en relación a los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores.
- *Aprendizaje específico N° 1:* Mantener una actitud atenta en relación a los mensajes verbales de diferentes interlocutores.

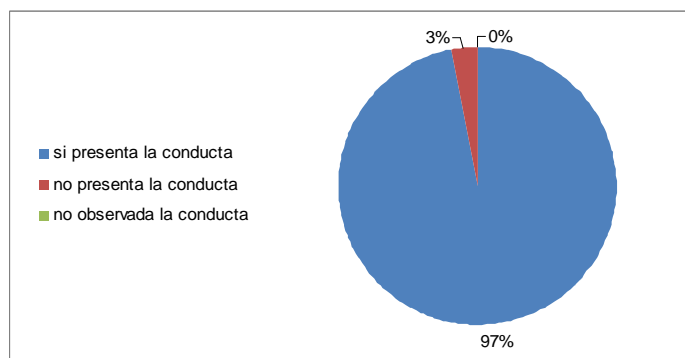
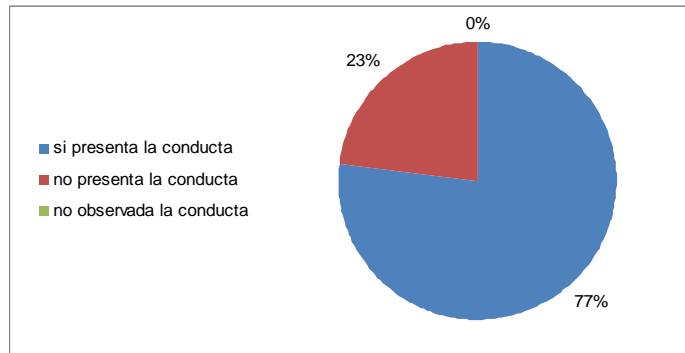


Comentario:

En la evaluación diagnóstica la mayoría de los párvulos con los que se trabajó (92%), mantiene una actitud atenta en relación a los mensajes verbales de diferentes interlocutores. En cambio, en la evaluación final el total de los párvulos evaluados alcanzó el 100% de logro del aprendizaje.

Gráfico 2

- Aprendizaje esperado N°2: Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias.
- *Aprendizaje específico N° 1:* Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas de nuevas palabras.

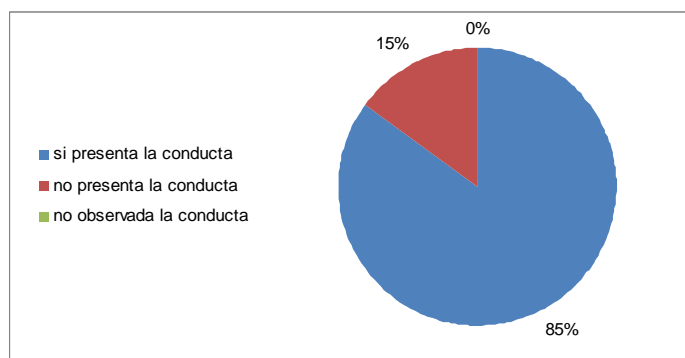
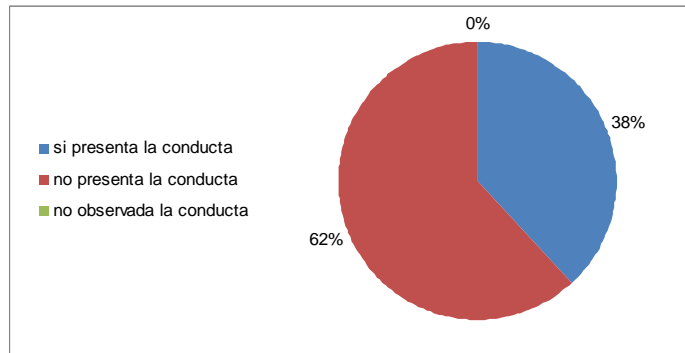


Comentario:

En la evaluación diagnóstica, la mayoría de los párvulos con los que se trabajó (77%), expande progresivamente su vocabulario explorando los fonemas de nuevas palabras. En cambio, en la evaluación final el aprendizaje fue logrado por un 97% de los párvulos.

Gráfico 3

- Aprendizaje esperado N°2: Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias.
- *Aprendizaje específico N°2:* Expandir progresivamente su vocabulario explorando los significados de nuevas palabras.

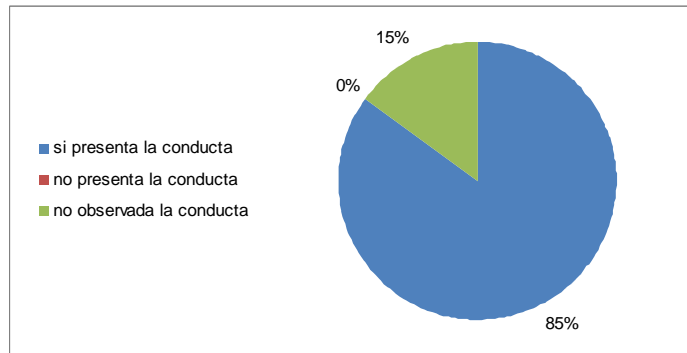


Comentario:

En la evaluación diagnóstica el 38% de los párvulos expande progresivamente su vocabulario explorando los significados de nuevas palabras. En cambio, en la evaluación final el 85% de los párvulos logró el aprendizaje.

Gráfico 4

- Aprendizaje esperado N° 3: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.
- *Aprendizaje específico N° 1:* Expresarse en forma oral incrementando su vocabulario.



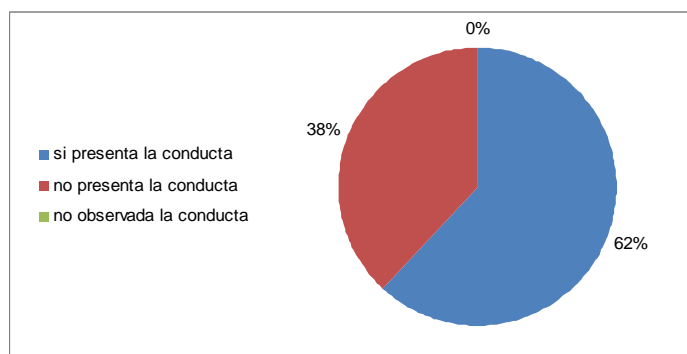
Comentario:

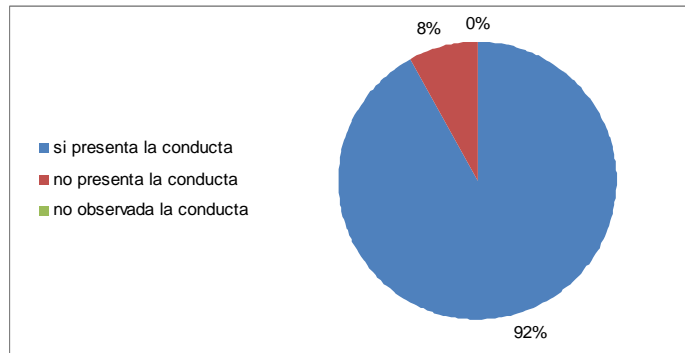
En la evaluación diagnóstica, del total de párvulos observados, el 85% se expresa en forma oral incrementando su vocabulario. En cambio, en la evaluación final el total de los párvulos evaluados alcanzó el 100% de logro del aprendizaje.

Gráfico 5

- Aprendizaje esperado N° 3: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.

- *Aprendizaje específico N° 2:* Expresarse en forma oral utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.



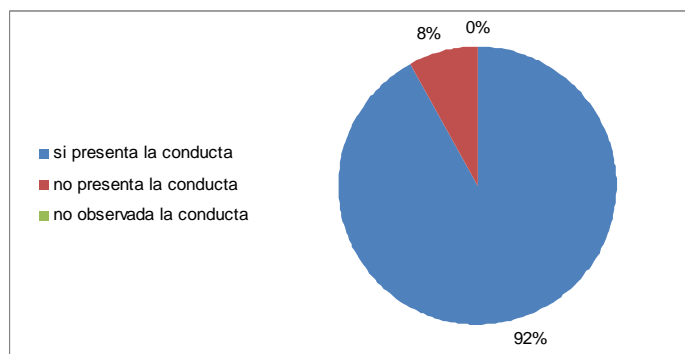


Comentario:

En la evaluación diagnóstica la mayoría de los párvulos (62%), se expresa en forma oral utilizando estructuras oracionales que enriquecen sus competencias comunicativas. En cambio, en la evaluación final el 92% de los párvulos logró el aprendizaje.

Gráfico 6

- Aprendizaje esperado N°5: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.
- *Aprendizaje específico N° 1:* Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones.



Comentario:

En la evaluación diagnóstica, la mayoría de los párvulos (92%), comprende los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones. En cambio, en la evaluación final el total de los párvulos evaluados alcanzó el 100% de logro del aprendizaje.

4.1.2. Resultados que evidencian las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase

Gráfico 1

- Indicador N° 1: La Educadora da instancias para que los párvulos pregunten y/o comuniquen sus ideas. Este indicador fue logrado en un 87% por las Educadoras observadas.

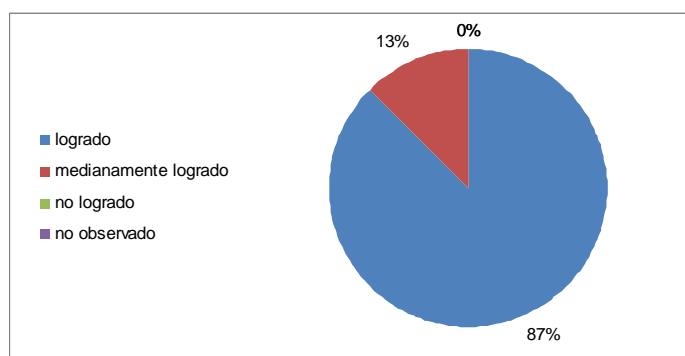


Gráfico 2

- Indicador N° 2: La Educadora utiliza un vocabulario adecuado en la interacción pedagógica con los párvulos, pronunciando correctamente las palabras. Este indicador fue logrado en un 87% por las Educadoras observadas.

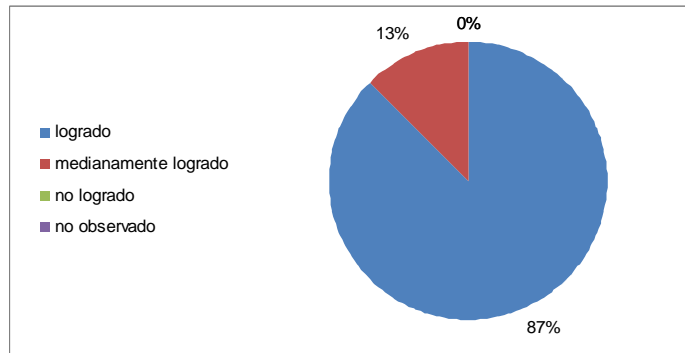


Gráfico 3

- Indicador N° 3: La Educadora utiliza un vocabulario coherente según las diferentes situaciones de interacción pedagógica con los párvulos. Este indicador fue logrado en un 87% por las Educadoras observadas.

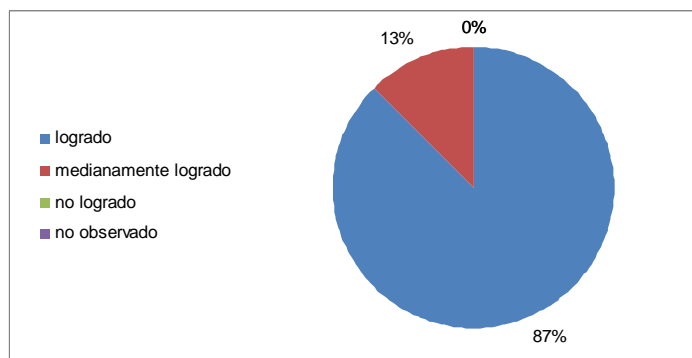


Gráfico 4

- Indicador N° 4: La Educadora incorpora nuevas palabras para los párvulos, entregando su significado en la interacción pedagógica con ellos. Este indicador no fue observado.

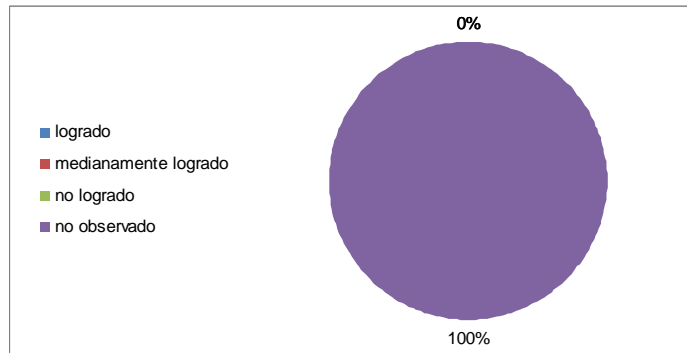


Gráfico 5

• Indicador N° 5: La Educadora establece conversaciones con los párvulos. Este indicador fue logrado en un 75% por las Educadoras observadas.

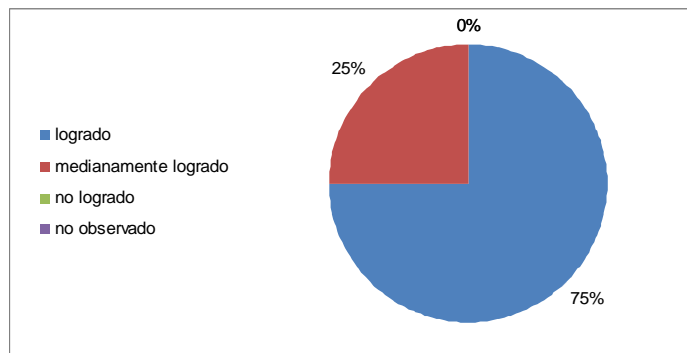
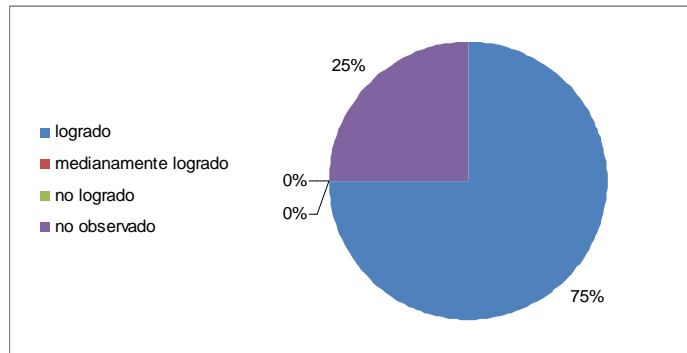


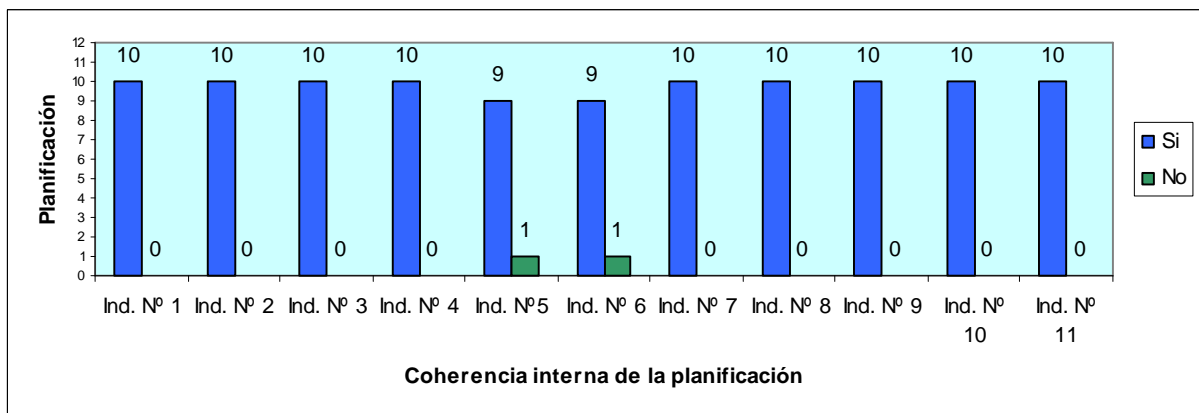
Gráfico 6

• Indicador N° 6: La estructura de la actividad está formada por inicio, desarrollo y cierre. Este indicador fue logrado en un 75% del total de las situaciones de aprendizajes observadas.



4.1.3. Resultados de indicadores para evaluar coherencia interna de la planificación

Los resultados que a continuación se presentan, dicen relación con un total de 10 planificaciones evaluadas, donde el puntaje máximo era de 10 puntos. Además, los elementos que componen las planificaciones fueron estipulados por quienes realizan el estudio.



Comentario:

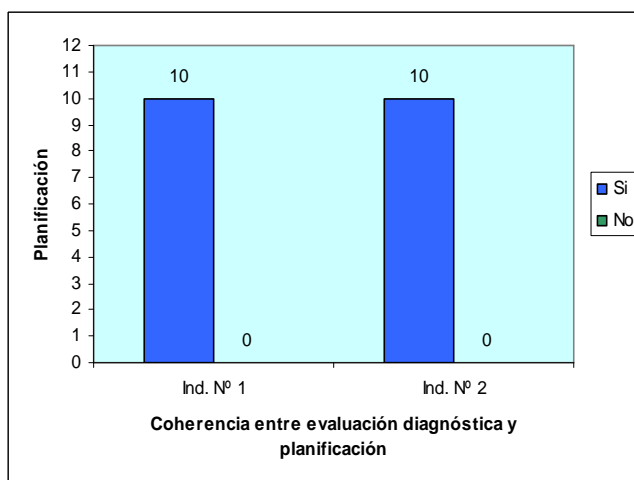
Los indicadores que permiten evaluar la coherencia interna de las planificaciones de las situaciones de aprendizaje son los siguientes:

- Indicador Nº 1: las 10 planificaciones evaluadas explicitan el Ámbito.
- Indicador Nº 2: las 10 planificaciones evaluadas explicitan el Núcleo.
- Indicador Nº 3: las 10 planificaciones evaluadas explicitan el aprendizaje esperado.

- Indicador N° 4: las 10 planificaciones evaluadas explicitan el aprendizaje esperado específico.
- Indicador N° 5: 8 de las 10 planificaciones evaluadas explicitan los recursos.
- Indicador N° 6: 8 de las 10 planificaciones evaluadas explicitan el instrumento evaluativo.
- Indicador N° 7: las 10 planificaciones evaluadas explicitan los indicadores de evaluación.
- Indicador N° 8: las 10 planificaciones evaluadas describen la situación de aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre).
- Indicador N° 9: las 10 planificaciones evaluadas presentan coherencia entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados específicos.
- Indicador N° 10: las 10 planificaciones evaluadas relacionan los aprendizajes esperados específicos con los porcentajes de logro obtenidos en la evaluación diagnóstica.
- Indicador N° 11: las 10 planificaciones evaluadas presentan coherencia entre los indicadores de evaluación y los aprendizajes esperados específicos.

4.1.4. Resultados de indicadores para evaluar coherencia entre evaluación diagnóstica y planificación

Los resultados que a continuación se presentan, dicen relación con un total de 10 planificaciones evaluadas, donde el puntaje máximo era de 10 puntos.



Comentario:

Los indicadores que permiten evaluar la coherencia interna de las planificaciones de las situaciones de aprendizaje son los siguientes:

- Indicador N° 1: las 10 planificaciones consideran los aprendizajes esperados de la evaluación diagnóstica.
- Indicador N° 2: las 10 planificaciones consideran los porcentajes de logro de la evaluación diagnóstica con menor resultado.

4.2. Resultados cualitativos

4.2.1. Entrevista grupal realizada a las Educadoras de Párvulos en práctica profesional

Sobre la base del discurso planteado por las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, respecto a las expectativas que tienen sobre el desarrollo del lenguaje oral de los párvulos con los que trabajan, se pudo establecer tres categorías de análisis, las cuales fueron pre-establecidas por quienes realizan el estudio: Expectativas, Interacciones y Desarrollo del lenguaje oral. A continuación, se presentará cada una de ellas, con su respectivo análisis.

Primera categoría: Expectativas

Como ya se expuso en el Marco Teórico, se entiende que las expectativas son “inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y la conducta general en la sala de clases de sus alumnos” (Farias y otros, 2003, pp 49). Teniendo esta concepción de expectativas, es relevante saber lo que las entrevistadas entienden por éstas, entonces cuando se les preguntó cuál era su opinión sobre expectativas, las entrevistadas verbalizaron respuestas que van en directa relación con la definición expuesta anteriormente:

“Me imagino o creo que es capaz de lograr el niño, o alcanzar, o construir”
(Entrevistada A)

“O lo que uno espera del otro” (Entrevistada C)

Por otra parte, es importante conocer la relación que las entrevistadas hacen entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas que atienden en sus respectivos Centros Educativos, ya que estas relaciones denotarán el significado que las Educadoras de Párvulos en práctica profesional otorgan tanto a sus expectativas, como al desarrollo del lenguaje oral de sus educandos, es por todo esto que se les consultó cuál es la relación que ellas establecen entre las expectativas y el desarrollo del lenguaje oral.

“Yo la relación que hago entre expectativas y lenguaje, es que nosotras como Educadoras tenemos expectativas, porque estamos en un proceso donde los niños desarrollan el lenguaje y también creo que esas expectativas pueden ir variando dependiendo en el nivel que el niño se encuentre [...] y en base a cada nivel que tenga cada niño se plantean metas para ir avanzando con cada niño” (Entrevistada D).

“Porque uno las expectativas también se las va haciendo a medida que va conociendo a los niños” (Entrevistada A)

“Las expectativas deben superar a la realidad, porque así es más lo que uno puede lograr con los niños(as)” (Entrevistada D)

Conociendo lo que las entrevistadas significan como expectativas, y también la relación que establecen entre éstas y el desarrollo del lenguaje oral en párvulos, se desagregan tres subcategorías, vale decir, “Altas expectativas”, “Bajas expectativas” y, las cuales serán analizadas a continuación, y se comenzará por las altas expectativas.

Primera subcategoría: Altas expectativas.

Arancibia (1997) entiende por altas expectativas a la manera positiva en que las Educadoras consideran a los párvulos, en relación a sus conductas y/o comportamientos dentro de la sala de actividades. Además, este mismo autor, plantea que si existen altas expectativas, la Educadora creará un clima menos negativo y socioemocionalmente más cálido, lo cual se verá reflejado en su actitud, siendo más amigable, manteniendo un

lenguaje corporal de cercanía con los párvulos, teniendo interacciones más largas y más a menudo, dando más ánimo a los niños y niñas, en definitiva, alabando más sus acciones.

A continuación se presenta un planteamiento que refleja una alta expectativa,, de esta forma se pone de manifiesto la importancia que tienen las altas expectativas para las prácticas educativas en los comportamientos siguientes de los párvulos.

“Tiene una dificultad, pero él puede, de hecho ha podido, lleva menos de un año en el jardín, y su vocabulario se incrementó mucho y se comunica y fija la mirada y utiliza lenguaje verbal y no verbal” (dando ejemplo de un caso particular dentro de un centro educativo (Entrevistada A).

Segunda subcategoría: Bajas expectativas

En contraposición con las altas expectativas, están las bajas expectativas las que según Arancibia (1997) son entendidas como la forma negativa en que los profesores categorizan a los alumnos, y la forma en que estas bajas expectativas se manifiestan es a través de diferentes comportamientos que tienen los profesores con sus alumnos, como por ejemplo: menos dedicación de tiempo a aquellos alumnos que tienen bajo rendimiento, no ayudarlos cuando se equivocan, dar menos oportunidad de que aprendan contenidos más complejos o nuevos y por consiguiente exigir menos a este tipo de alumnos y elogiarlos menos.

En la evidencia que se presenta a continuación, una Educadora plantea que si ella tiene bajas expectativas en relación al desarrollo del lenguaje oral de uno de sus párvulos no realizará ninguna acción que promueva el lenguaje en éste, lo que significa por ejemplo, que si uno de sus párvulos gestualiza que desea algo, la Educadora se lo entregará sin esperar a que éste verbalice sus deseos.

“Yo creo que de partida eso que decían las niñas, eso de que no es necesario entenderle (lenguaje oral) a los niños, es como [...]. Como que ellos apuntan algo y tú vas y se lo pasas” (Entrevistada A, ejemplificando una situación de baja expectativa).

Tercera subcategoría: trabajo pedagógico en situaciones de aprendizaje.

De acuerdo al discurso de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, se elabora una tercera subcategoría que es el trabajo pedagógico, lo cual está en estrecha relación con las expectativas, ya que las expectativas de las Educadoras de Párvulos se plasman en el trabajo que ellas realizan a diario en la sala de actividades o cualquier espacio en el que se desenvuelvan intencionado pedagógicamente. Entonces, el trabajo pedagógico en esta tesis se entiende como la principal función que realiza la Educadora de Párvulos para mediar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que se llevan a cabo durante las diferentes situaciones de aprendizaje, esto es dentro y fuera de la sala de actividades, es decir, planificar las actividades, ya que es a partir de ésta que se estructura y organiza el trabajo que se realizará con los párvulos para que éstos alcancen aprendizajes. Por lo tanto, el trabajo que las Educadoras de Párvulos realicen es un eje articulador del desempeño que los niños y niñas pueden alcanzar, y en este caso nos basaremos en el trabajo pedagógico que realizan para desarrollar el lenguaje oral en los educandos, por medio de las expectativas que tienen de éstos. Por todo lo expuesto es posible afirmar como lo indican las Bases Curriculares de la Educación Parvularia que “la planificación constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo” (MINEDUC, 2001, pp 89).

Explicitando lo que es la planificación en la Educación Parvularia, cabe señalar que ésta “implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También, la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán” (MINEDUC, 2001, pp 89) de situaciones de aprendizaje, la cual se presenta como evidencia que las Educadoras de Párvulos en práctica profesional están de acuerdo con la influencia de las expectativas que ellas tienen de sus alumnos/as, lo que se ve reflejado en el trabajo que realizan con los mismos/as, poniendo de manifiesto dichas expectativas en la labor que realizan a diario, preocupándose de planificar, potenciar y trabajar el lenguaje, ya que son ellas las que “tienen el rol de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificando,

implementado y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos" (MINEDUC, 2001, pp 95).

La siguiente evidencia da cuenta del trabajo pedagógico que realizan las Educadoras de Párvulos, en relación al desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas.

"Yo también creo que influye (dando a conocer su parecer con respecto al efecto Pigmalión) porque en las mismas planificaciones que uno hace, sí le da la importancia o no, porque si no, simplemente no se toma en cuenta a trabajar el lenguaje oral" (Entrevistada B).

Las Educadoras de Párvulos en práctica profesional dieron a conocer en la entrevista, la importancia que le asignan al lenguaje oral y a su desarrollo dentro de la rutina diaria, la cual es un elemento importante dentro del trabajo pedagógico, porque es la organización de todas las actividades que se realizarán durante la jornada en que los niños y niñas asisten a cada centro educativo, a lo que ellas respondieron que:

Es *"con su intención pedagógica, con su tiempo, con sus actividades planificadas con tiempo, con los materiales apropiados"* (Entrevistada B) (En relación a la intencionalidad pedagógica que le dan a las diferentes situaciones de aprendizaje en relación al desarrollo del lenguaje oral en los párvulos).

A modo de síntesis la categoría de expectativas, permite conocer la relación que existe entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos y el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas, ya que si una Educadora tiene altas expectativas, realizará situaciones de aprendizaje desafiantes, generará instancias para que los párvulos se expresen, para que verbalicen sus ideas, para conversar, etc, así los niños y niñas lograrán desarrollar el lenguaje oral. En cambio, si la Educadora tiene bajas expectativas, los párvulos tendrán menos instancias para comunicarse, para expresarse oralmente y las actividades serán menos desafiantes.

Otra categoría, que permite interpretar la relación que existe en el área del estudio, son las interacciones que se producen entre la Educadora de párvulos y los educandos, la cual se presenta a continuación con su respectivo análisis desde las declaraciones de las Educadoras en práctica profesional.

Segunda categoría: Interacciones

Como se mencionó anteriormente en la subcategoría de trabajo pedagógico, existe un elemento importante que son las interacciones y esta vez se presenta como una categoría. Woolfolk (1999), menciona que la interacción se produce entre profesor-alumno, creando una práctica intencionada para lograr el objetivo de que alguien (el alumno) aprenda determinados saberes gracias a la ayuda sistemática y planificada que le ofrece alguien (profesor) más competente en los saberes.

Como evidencia de las interacciones en relación a las expectativas, a continuación se presentan algunos de los planteamientos realizados por las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, las cuales enuncian cómo conciben la relación de las interacciones con el desarrollo del lenguaje oral en los párvulos en general y especialmente los que atienden en sus Centros Educativos Alternativos.

(...) *“Promoviendo las interacciones, dándoles la oportunidad de interactuar con sus pares, con nosotras mismas, creando un clima que promueva la interacción, el lenguaje”* (Entrevista B).

Una de las características que se presenta en la interacción profesor-alumno es establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua, de esta manera el alumno podrá interrelacionarse con el profesor, el cual se encuentra en la posición de mediador entre el alumno y la cultura. Por lo tanto, a partir de la Zona Desarrollo Próximo las Educadoras pueden mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

A partir del clima que se genera en el aula, se pueden construir conocimientos y aprendizajes significativos, estos de una u otra manera, permiten que tanto el educador como el alumno sean concientes de sus aprendizajes. De aquí se concibe y se genera el clima social, el cual se plantea y analizará como subcategoría dentro de la categoría de interacciones.

Subcategoría: Clima Social

Se define como clima social en el contexto escolar, como la interrelación que existe en el aula de clases, entre el profesor y los alumnos, el cual genera el ambiente apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Milicic y otros, 1996).

Algunos factores que se relacionan con un clima social son la comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, y la capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente, también siendo capaces de dar apoyo emocional, necesario para resolver sus conflictos en formas no violentas (Milicic y otros, 1996).

Como evidencia del clima social, a continuación se presentan algunos de los planteamientos realizados por las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, las que enuncian cómo reflejan el lenguaje oral en el clima social, desarrollado en la interacción profesor-alumno.

(...) *“Promoviendo las interacciones, dándoles la oportunidad de interactuar con sus pares, con nosotras mismas, creando un clima que promueva la interacción, el lenguaje”* (Entrevista B).

Además de esto, las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, mencionan la importancia de trabajar el lenguaje en cualquier situación de la jornada, lo que nos conlleva a declarar que el lenguaje se encuentra en permanente relación con el clima social, ya que a través de éste se nutre el lenguaje por medio de las interacciones, es por esto la relevancia del buen uso del lenguaje en todo momento por parte de las Educadoras de Párvulos, por que es una de las características esenciales de una intervención capaz de hacer avanzar adecuadamente a través de esas Zonas Desarrollo Próximo.

Por medio de las interacciones que se generan en el aula de clases, tanto entre los alumnos, como de éstos con el resto de los agentes socializadores presentes en los distintos centros educativos, los alumnos logran reestructurarse y reorganizar sus expectativas, a partir de aquello que han adquirido durante el proceso educativo que se genera en el aula y

conocimientos, reconstruyendo así los significados relativos a sus experiencias las cuales han sido compartidas con su profesor y pares.

Como ya se ha declarado en la categoría de interacciones, es la mediación entre la Educadora (profesor) y los párvulos (alumnos) que se generan los aprendizajes, a través del lenguaje oral.

Tercera categoría: Desarrollo del lenguaje oral.

Finalmente, se encuentra como categoría el desarrollo del lenguaje oral y tal como se indicó en el Marco Teórico, es importante desarrollar el lenguaje oral en los niños y niñas, ya que es un modo de comunicación y un modo de representación del mundo dentro del cual nos comunicamos (Condemarín, 1998). Además, va a permitir que los niños y niñas se puedan comunicar con las personas que los rodean y “a aprender a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y fantasías, a recibir y dar instrucciones, a conocer su historia, a apropiarse de los saberes y valores de su comunidad” (Condemarín, 1998, pp 21).

El lenguaje por medio de las interacciones permite la construcción del pensamiento y nuevos aprendizajes. Por lo tanto, se plantea que los niños y niñas cuando hablan, pueden retener más fácilmente la información en su memoria, pueden relacionar conocimientos ya adquiridos con los nuevos, y comprender las ideas propias y las de otros (Cullinan 1993 en Condemarín 1998). Es por este motivo la importancia de estar constantemente en comunicación a través del lenguaje oral con los niños y niñas en las diferentes situaciones de aprendizaje y en todo momento que se generan en los centros educativos por parte de todos los agentes socializadores que en éstos participan, específicamente de la Educadora de Párvulos con los educandos.

Y con respecto a lo anteriormente dicho, se presentan algunos de los planteamientos realizados por las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, los cuales evidencian la importancia que éstas le asignan al desarrollo del lenguaje oral, ya que mencionan que es importante desarrollar el lenguaje y que se tienen que plantear distintas metas dependiendo del nivel del lenguaje que tenga cada niño y niña:

“Tenemos que estar siempre reforzando el lenguaje, dándole bien a las canciones (cantar frecuentemente), a que se expresen, a darle la oportunidad de que ellos hablen. Eso influye bastante en el desarrollo del lenguaje” (Entrevistada C).

Dado que el lenguaje se presenta en todo momento, de ahí que en esta categoría se develan dos subcategorías, las que son “Estrategias para desarrollar el lenguaje oral” y “Transversalidad del lenguaje oral”, las cuales serán analizadas a continuación:

Primera subcategoría: Estrategias para desarrollar el lenguaje oral.

Como es planteado en el Marco Teórico, Garton (1994) interpretando la teoría de Bruner, propone “marcos” de interacción social, dentro de los cuales se destaca el andamiaje, ya que a través de él se puede dirigir al niño/a hacia la construcción de distintos aprendizajes, siendo el adulto el mediador de las situaciones de aprendizajes. Por lo mismo, las Educadoras entrevistadas consideran que tienen un rol importante en el desarrollo del lenguaje oral de los párvulos, ya que mencionan que tienen que estar a cada momento intencionando pedagógicamente, por medio de preguntas, conversaciones, desafiándolos a hablar utilizando el lenguaje oral, lo cual se releja en el siguiente planteamiento:

“Siempre como reforzando, haciéndolos hablar, a los que tienden a utilizar señas o a apuntar, no se, o holofrases solamente, porque así están acostumbrados en la casa que todo lo entienden, nosotras igual le, explícame bien, explícame bien, aunque le entendamos igual tratamos eso” (Entrevistada B).

Garton (1994) interpretando la teoría de Bruner, la cual además del “andamiaje” el que hace referencia al apoyo que se necesita para lograr nuevos aprendizajes, también propone los “formatos”, los cuales hacen referencia a “los contextos comunicativos en los que el niño llega a dominar, el lenguaje” (Garton, 1994, pp 56), y acompañan también a los acontecimientos sociales regulares, como las comidas, leer un cuento, el baño, etc., siendo éstas instancias para fomentar y potenciar el lenguaje.

Los “formatos” que fueron expuestos anteriormente, se reflejan diariamente en el jardín infantil, mediante las interacciones que se producen durante los distintos periodos de

la jornada donde se establecen diversos contextos comunicativos, en los cuales los párvulos utilizan y desarrollan el lenguaje oral, mediante la lectura de cuentos, el canto, explicar oralmente sus ideas, cuando van al baño, cuando piden algo, etc. Por lo mismo, las Educadoras entrevistadas plantean las diferentes situaciones de aprendizajes que realizan para poder desarrollar el lenguaje oral en los niños y niñas, siendo expuesto en los planteamientos que a continuación se presentan.

“Como que eso, formando las oraciones” (Entrevistada B).

La cita que se presenta a continuación es otra evidencia de cómo se va desarrollando el lenguaje expresando ideas en otro contexto comunicativo, lo que permite internalizar y comprender más palabras, para que éstas luego puedan ser utilizadas por los párvulos en diferentes situaciones.

“Habíamos dado ejemplos, como las canciones, lectura narrada” (Entrevistada B).

“Resolución de problemas teóricos, donde se plantea un problema y los niños tienen que solucionarlo dando opción” (Entrevistada D) (dando más ejemplos de los formatos que han sido propuestos por Bruner).

“Cuando nombran objetos, describir situaciones por ejemplo” (Entrevistada A).

Como se pudo observar recientemente en las evidencias expuestas, en cada momento se dan “formatos” (contextos comunicativos), los que deben ser aprovechados por parte de la Educadoras de Párvulos para potenciar el lenguaje oral en los niños y niñas.

Siguiendo con la interpretación de Garton (1994, pp 58) sobre la teoría de Bruner, dicho autor plantea la existencia de los “modelos”, los cuales “son otra forma de ayuda que los adultos pueden ofrecer a los niños que están adquiriendo el lenguaje. Se refieren al lenguaje gramatical y significativo dirigido a los niños, frecuentemente como reacción ante el lenguaje incorrecto. Así pues, existe una corrección explícita del lenguaje del niño y este último recibe el input gramaticalmente correcto. No se espera que el niño imite directamente la forma gramatical a partir de este modelo. Más bien se espera que aprenda a partir del uso correcto del lenguaje que hace el adulto”.

Referente a lo expuesto anteriormente, las Educadoras de Párvulos entrevistadas plantean que es importante corregir los enunciados de los párvulos, que ellos mismos se den cuenta lo que están diciendo, realizándoles preguntas, enseñándoles palabras nuevas y corrigiendo las que estén mal pronunciadas. De esto da cuenta la cita que se presentará a continuación, haciendo referencia a la construcción del lenguaje, el que tiene que ser presentado de una manera adecuada y contextualizada:

“Y muchas veces cuando son niños muy pequeños que no hablan, empiezan a hablar entre sí, porque es una herramienta que tienen que desarrollar sí o sí. Y eso es lo que la Educadora además tiene que fortalecer [...] uno está constantemente enseñando palabras nuevas, o corrigiendo de alguna forma palabras que no, no están correctamente pronunciadas” (Entrevistada D)

Aparte de la incorporación de palabras nuevas, existe también otro elemento importante, que es la corrección de las palabras que no están correctamente pronunciadas, lo cual constituye uno de los factores fundamentales para el avance del desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas, lo que se ve reflejado en la siguiente cita que se presenta, la que hace alusión a algunas de las formas en las que las Educadoras incentivan a utilizar el lenguaje oral, por sobre el lenguaje gestual.

“O ir nosotras formulándoles las oraciones, no entenderles a la primera, que hacer una seña significa pásame la pelota, si no que ¿qué quieres?, ah, quieres que te pase la pelota” (Entrevistada B).

Para sintetizar esta subcategoría, se puede decir que las estrategias para el desarrollo del lenguaje oral no sólo está presente en las diferentes situaciones de aprendizajes que se planifican, ya que el lenguaje esta presente en todo momento, es por esto que a continuación se presenta otra subcategoría llamada “Transversalidad del lenguaje”.

Segunda subcategoría: Transversalidad del lenguaje.

Como se expuso en el Marco Teórico, Lomas y otros (1998, pp 29) plantean que según el Paradigma Comunicativo el lenguaje es “un complejo mecanismo que subyace a la

producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada”, es decir, el lenguaje es ante todo comunicación. Por lo tanto, se entiende por transversalidad del lenguaje al lenguaje que se extiende a través de todos los momentos de interacción que se producen entre las personas que participan en ella.

Evidencias de esta subcategoría son los planteamientos hechos por las Educadoras de Párvulos en práctica profesional:

“Bueno en nuestro caso, está claro que el lenguaje oral se puede trabajar en cualquier situación (...)” (Entrevistada D).

“Están en un eje transversal” (Entrevistada C)

En ambas evidencias se ve reflejado lo expuesto por Vygotsky, ya que según él, el lenguaje es considerado como una construcción social, el cual al estar en constante práctica, va a permitir un mayor y mejor desarrollo de él mismo. Por lo mismo, se puede decir, que cada vez que los niños y niñas estén desarrollando acciones cognitivas, van a estar utilizando el lenguaje oral.

4.2.2. Relación entre resultados de la entrevista grupal y observaciones de clase

El indicador número uno de la pauta de observación de la sesión de clase, que hace referencia a si la Educadora da instancias para que los párvulos pregunten y/o comuniquen sus ideas, fue evidenciado tanto en el discurso de las Educadoras en la entrevista, como en las observaciones realizadas a los Centros Educativos Alternativos. Referido a las declaraciones en la entrevista, se puede decir que mencionaron que es importante que existan momentos didácticos para que los párvulos comuniquen sus ideas, promoviendo las interacciones entre los párvulos, y de éstos con los adultos. A continuación, se presentan evidencias del discurso de las Educadoras que reflejan lo descrito anteriormente, sobre las instancias que se llevan a cabo para que los párvulos pregunten y/o comuniquen sus ideas.

“Tenemos que estar siempre reforzando el lenguaje, dándole bien a las canciones, a que se expresen, a darle la oportunidad de que ellos hablen. Eso influye bastante en el desarrollo del lenguaje” (Entrevistada C).

Del mismo modo, las Educadoras mencionan que a través de diferentes situaciones de aprendizaje, los párvulos tienen instancias para poder comunicarse, las cuales son las siguientes.

“Cuando inventan cuentos” (Entrevistada B).

“Cuando nombran objetos, describir situaciones por ejemplo” (Entrevistada A).

Además, al igual que en las declaraciones efectuadas por las Educadoras en la entrevista, cuando se realizaron las observaciones a los Centros Educativos Alternativos, las Educadoras a lo largo de la jornada generaron instancias para que los párvulos comunicaran sus ideas y realizaran preguntas, ya que en las diferentes situaciones de aprendizajes observadas, las Educadoras les preguntaban a los párvulos sobre los temas que se estaban llevando a cabo en esos momentos y así ellos también preguntaban para aclarar sus dudas. A continuación, se expondrán evidencias de distintas situaciones de aprendizaje, en donde los niños y niñas participan de la actividad haciendo preguntas y comunicando sus ideas:

Evidencia nº 1: Situación de aprendizaje.

La Educadora les muestra a los párvulos distintos materiales con los cuales pueden trabajar (pelotas, figuras de animales y rompecabezas), y les pregunta qué material van a elegir. Luego un niño le pregunta si puede trabajar con otro material y la Educadora le responde que en otra ocasión, que esta vez se podrán utilizar solamente las pelotas, las figuras de animales o los rompecabezas. Luego, les propone que elijan materiales para utilizar al día siguiente, para lo cual, los párvulos comienzan a nombrar distintos objetos y a través de una votación, deciden qué materiales utilizar la próxima oportunidad.

Evidencia nº 2: Situación de aprendizaje.

La Educadora invita a los párvulos a sentarse y les pregunta en qué les gustó trabajar más y los invita a dar sus opiniones. Luego, los niños y niñas comienzan a decir su parecer sobre las diferentes situaciones de aprendizajes.

A partir de lo mencionado anteriormente referente al indicador número 1, sobre si la Educadora da instancias para que los párvulos pregunten y/o comuniquen sus ideas, se puede decir que existe coherencia entre el discurso planteado por las Educadoras y lo observado en las sesiones de clase, ya que lo mencionado por ellas en la entrevista, se pudo observar en las situaciones de aprendizaje de las sesiones de clases.

Respecto a los indicadores 2 y 3, los cuales mencionan si la Educadora utiliza un vocabulario adecuado en la interacción pedagógica con los párvulos, pronunciando correctamente las palabras, y si ésta utiliza un vocabulario coherente según las diferentes situaciones de interacción pedagógica con los párvulos, respectivamente, se puede decir que ambos indicadores fueron observados durante la sesión clase, ya que las Educadoras mantuvieron un uso adecuado del vocabulario pronunciando adecuadamente las palabras que utilizaban, al igual que la coherencia en su uso. Sin embargo, durante la entrevista no hubo declaraciones por parte de las Educadoras sobre dichos indicadores, ya que las entrevistadoras (quienes llevan a cabo la investigación), no intencionaron preguntas que apuntaran hacia el tipo y uso de vocabulario empleado por las Educadoras en las situaciones de aprendizajes. A continuación, se presentarán como evidencia algunos diálogos entre las Educadoras y los párvulos durante las situaciones de aprendizaje observadas:

Evidencia nº 1: Situación de aprendizaje.

- *Educadora: niños, me encontré con el señor científico y me prestó algunos materiales para poder hacer un experimento, ¿quieren ver de qué se trata?*
- *Niños y niñas: ¡sí!*
- *Educadora: primero hay que encender una vela con un fósforo, ¿qué creen que va a pasar?*
- *Niños y niñas: va a explotar.*
- *Educadora: ¿qué va a explotar?*
- *Niños y niñas: la vela.*
- *Educadora: ¿y qué creen que pasará con la vela encendida si ésta se tapa con un frasco de vidrio?*
- *Niños y niñas: se va a romper el frasco.*

- *Educadora: vamos a observar qué pasa (la Educadora tapa la vela encendida con el frasco de vidrio).*
- *Niños y niñas: ¡se apagó la vela!*

Evidencia nº 2: Situación de aprendizaje.

- *Niños y niñas: (la Educadora lleva a la sala de actividades un túnel y colchonetas) ¿vamos a hacer ejercicio?*
- *Educadora: sí, ¿y ustedes saben por qué vamos a hacer actividad física?*
- *Niños y niñas: para jugar y tener fuerza.*
- *Educadora: muy bien, y también para poder fortalecer nuestros músculos y poder crecer con energía, así nuestro cuerpo se mantiene saludable. Ya, ¿quién me ayuda a armar el recorrido motriz?*

En relación al indicador número 4, el cual tiene relación con la incorporación de nuevas palabras para los párvulos, entregando su significado en la interacción pedagógica con ellos, se puede decir, que fue evidenciado en el discurso planteado por las Educadoras. Sin embargo, dicho indicador no se evidenció en las observaciones realizadas a las sesiones de clases, ya que en ningún momento las Educadoras incorporaron palabras nuevas y sus respectivos significados a los párvulos. A continuación, se presentará un planteamiento del discurso de las Educadoras, el cual hace referencia dicho indicador.

“(...) uno está constantemente enseñando palabras nuevas, o corrigiendo de alguna forma palabras que no, no están correctamente pronunciadas” (Entrevistada D).

Referente al indicador número 5, éste apunta hacia si la Educadora establece conversaciones con los párvulos, lo cual fue evidenciado de manera implícita en las declaraciones dadas por las Educadoras en la entrevista, ya que explícitamente ninguna Educadora mencionó que tienen que existir conversaciones entre ellas y los párvulos. Por lo mismo, es que a partir de su discurso se puede inferir que las Educadoras establecen conversaciones frecuentes con los párvulos, pues declaran que el lenguaje es transversal, y

que están habitualmente interactuando con los párvulos a través del lenguaje oral, lo cual permitiría establecer conversaciones entre ellos. A continuación, se presentarán evidencias del discurso de las Educadoras que respaldan lo anteriormente dicho:

“(...) está claro que el lenguaje oral se puede trabajar en cualquier situación”
(Entrevistada D).

Además, las Educadoras al hacerles preguntas a los párvulos para poder entenderles sus ideas, para saber cómo se sienten y qué es lo que quieren, entre otras cosas, establecen conversaciones con los niños y niñas, aunque algunas veces éstas sean menos espontáneas que otras, ya que en ciertas ocasiones son las Educadoras quienes comienzan las conversaciones, haciéndoles preguntas a los párvulos. En cambio, en otros momentos son los párvulos quienes quieren establecer conversaciones de manera espontánea. A continuación, se expondrá evidencia de los planteamientos realizados por las Educadoras, los cuales reflejan cómo éstas pueden comenzar a establecer conversaciones con los niños y niñas.

“O ir nosotras formulándoles las oraciones, no entenderles a la primera, que hacer una seña significa pásame la pelota, si no que ¿qué quieres?, ah, quieres que te pase la pelota” (Entrevistada B).

“¿Por qué estás así?, no lo hagas, esto y lo otro (Entrevistada C).

Al igual que en la entrevista, durante las observaciones las Educadoras sí establecieron conversaciones con los párvulos, las cuales se llevaron a cabo durante toda la jornada pedagógica, ya sea de manera espontánea o no, por parte de los niños y niñas. A continuación, se presentarán evidencias que reflejan lo expuesto anteriormente sobre las conversaciones establecidas entre las Educadoras y los párvulos.

Evidencia nº 1: Conversación espontánea iniciada por los párvulos.

(Estando en el patio, 2 niños se acercan a la Educadora y se sientan junto a ella).

- *Niño 1: (dirigiéndose a la Educadora) el otro día fui a la playa.*
- *Educadora: ¿cuándo, te acuerdas qué día fue?*
- *Niño 1: hace mucho, no me acuerdo.*

- Niño 2: *yo también fui a la playa.*
 - Educadora: *¿y con quién fuiste?*
 - Niño 2: *con mi mamá, mi papá, mi hermana.*
 - Niño 1: *yo fui solo.*
 - Educadora: *¿seguro?, yo creo que fuiste acompañado, ¿cómo vas a andar solo en la playa?*
 - Niño 1: *porque soy grande.*
 - Educadora: *¿y si te pasa algo? Acuérdense que los niños y niñas tienen que andar con adultos.*
 - Niño 2: *yo siempre ando con mi mamá y mi hermana.*
- (Niño 1 se aleja de la Educadora y del niño 2)*
- Niño 2: *¿quiero ir al baño?*
 - Educadora: *vaya, apúrese.*

Evidencia nº 2: Conversación iniciada por la Educadora.

(Durante el desayuno)

- Educadora: *¿se acuerdan qué fue lo que hicimos ayer?*
- Niño 1: *jugamos.*
- Niño 2: *sacamos las pelotas.*
- Niño 3: *hicimos masa.*
- Educadoras: *bien niños. ¿Y para qué ocupamos la masa?*
- Niño 2: *para hacer masa.*
- Educadora: *sí, hicimos masa, y con ella ustedes trabajaron.*
- Niño 1: *yo hice una torta.*
- Niño 3: *y yo un caracol.*
- Educadora: *tómense la leche, apúrense.*
- Niño 1: *ya terminé.*
- Niño 2: *yo también.*
- Educadora: *¡bien!, ¿quieren comer galletas?*
- Niños: *sí.*

(La Educadora se retira del lugar para secar a un niño al cual se le dio vuelta la leche.).

Finalmente, el indicador número 6 hace mención a si la estructura de la actividad está formada por inicio, desarrollo y cierre (momentos didácticos), lo cual fue evidenciado en las observaciones a los Centros Educativos Alternativos, ya que en el 'inicio' de las situaciones de aprendizaje las Educadoras incentivaron a los párvulos, les explicaron lo que se iba a hacer, les mostraron los materiales a utilizar, etc. En el momento de 'desarrollo', los párvulos fueron los protagonistas de la situación de aprendizaje, fueron ellos quienes ejecutaron las diferentes acciones para llevar a cabo la actividad, y en el 'cierre', la Educadora y los niños y niñas guardaron los materiales que utilizaron, conversaron sobre lo que se hizo, etc. Sin embargo, durante la entrevista no hubo declaraciones por parte de las Educadoras sobre dicho indicador, ya que las entrevistadoras (quienes llevan a cabo la investigación), no intencionaron preguntas que apuntaran hacia si la estructura de las situaciones de aprendizaje estaba formada por inicio, desarrollo y cierre. A continuación, se presentará como evidencia la estructura de dos situaciones de aprendizaje observadas en los Centros Educativos Alternativos.

Evidencia nº 1: Situación de aprendizaje "Expongamos nuestros trabajos"

- *Inicio: los niños y niñas están en la sala de actividades y la Educadora les dice que llegó la hora de ordenar y de transformar la sala y les muestra el trabajo del día anterior. Luego, les pregunta ¿qué vamos a hacer?, ¿dónde pegaremos estos letreros?, ¿qué dicen los letreros?, ¿para qué es lo que vamos a hacer?*

- *Desarrollo: la Educadora invita a los niños y niñas a buscar los trabajos realizados y les pregunta, ¿cómo realizaremos la exposición?, ¿dónde la haremos?, ¿qué normas debemos tener?, ¿cómo vamos a participar?, ¿cómo nos vamos a colaborar entre todos? Luego de las respuestas de los párvulos, la Educadora los invita ordenar y a ambientar la exposición, dando ideas de dónde poner los trabajos, cómo acomodarlos, etc.*

- *Cierre: la Educadora felicita a los niños y niñas por el trabajo realizado y comienzan a invitar a los otros niveles a que vayan a ver la exposición realizada.*

Evidencia nº 2: Situación de aprendizaje "Cuidemos el planeta Tierra"

- *Inicio: la Educadora invita a los niños y niñas a sentarse en semicírculo y a ver las poleras que pintaron. Luego, les dice que es el día mundial del planeta Tierra.*

- *Desarrollo: después de haber comentado lo anterior, los niños y niñas son invitados por la Educadora a ver un video sobre la contaminación y los descuidos que se han hecho en el planeta. Cada vez que la Educadora va mostrando una imagen les pregunta a*

los párvulos, ¿cómo está el planeta?, ¿qué se podría hacer en este caso?, ¿cómo se puede ayudar a limpiar?, ¿de qué manera podemos contribuir a la limpieza de nuestro planeta?

- Cierre: al terminar de ver el video, la Educadora invita a los niños y niñas a ponerse las poleras y a salir a dar una vuelta por el Jardín Infantil, para así apoyar la protección del planeta y dar diferentes ideas para la limpieza del mismo. Luego, los niños y niñas, y la Educadora volvieron a la sala de actividades y le dieron un aplauso al planeta Tierra y se comprometieron a cuidarlo cada vez más.

4.2.3. Coherencia entre planificaciones y evaluación diagnóstica y aprendizajes esperados

Para poder evidenciar si las Educadoras de Párvulos en práctica profesional planifican utilizando un formato donde se consideren todos los componentes necesarios para estructurar las situaciones de aprendizaje adecuadamente, es decir, que exista un inicio, un desarrollo y un cierre de la actividad, se realizó una evaluación por medio de una lista de cotejo, en la que aparecían 11 indicadores, a través de los cuales se evidenció que efectivamente las investigadas al realizar las planificaciones detallan su quehacer pedagógico, puesto que la planificación “implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También, la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán” (MINEDUC, 2001, pp 89), se revisaron 10 planificaciones relativas al núcleo de lenguaje verbal, en su categoría de lenguaje oral, y se halló que en 9 de los 11 indicadores se alcanzó el máximo logro, ya que en cada una de las 10 planificaciones se encontraron dichos componentes, los que son: Ámbito, Núcleo, Aprendizajes Esperados, Aprendizaje esperado específico, recursos, instrumento evaluativo, indicadores de evaluación, descripción de la situación de aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre), coherencia entre aprendizajes específicos con aprendizajes esperados, relación de aprendizajes específicos y porcentajes de logro obtenidos en la evaluación diagnóstica y coherencia entre indicadores de evaluación y aprendizaje específico. Con respecto a los 2 indicadores restantes, 9 de las 10 planificaciones evaluadas presentaron dichos componentes, no siendo, por lo demás, la misma planificación la que carecía de ambos componentes, los que son recursos e instrumentos evaluativos, pero aun así, es decir,

faltándoles un componente a cada una de estas 2 planificaciones, la evaluación es óptima, ya que denota que las Educadoras realizan el trabajo pedagógico en forma responsable y coherente con el desarrollo del lenguaje oral de los párvulos. Se señala esto último debido a que al analizar si existe coherencia entre los aprendizajes de la evaluación diagnóstica y los aprendizajes esperados de las planificaciones, se evidenció que sí existe coherencia entre ellos, puesto que en las 10 planificaciones evaluadas los indicadores alcanzaron la puntuación máxima.

4.2.4. Comparación de resultados de evaluación diagnóstica y final de los párvulos

Para poder evidenciar si las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional se ven reflejadas en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad con los que trabajan, se realizaron evaluaciones de algunos de los aprendizajes esperados, presentados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en el Ámbito de Comunicación, específicamente en el Núcleo de Lenguaje Verbal y en la Categoría de Lenguaje Oral. Es por eso, que a continuación se presentará un análisis cualitativo de dichas evaluaciones, integrando y señalando los componentes del lenguaje, respecto a cada aprendizaje.

En el aprendizaje esperado nº 1 de las evaluaciones, se espera que los párvulos mantengan contacto ocular, cuando se realizan emisiones verbales, además de mantener una actitud corporal acorde a los mensajes verbales tanto con la Educadora como con sus pares, manteniéndose en el lugar. En ambas acciones se observó un aumento de la conducta entre la evaluación diagnóstica y la final, pasando de un 92 a un 100%, lo que pone de manifiesto que los párvulos evaluados están desarrollando competencias pragmáticas.

En el aprendizaje nº 2 se apunta hacia el logro de competencias fonológicas y semánticas por parte de los educandos, específicamente hacia la utilización de fonemas (vocálicos y consonánticos) y separación silábica, en el caso del componente fonológico, donde los niños y niñas pasaron de un 77 a un 97% de logro, y la utilización de palabras nuevas en sus conversaciones y preguntar por significados de palabras que aparecen en su entorno, respecto a lo semántico, donde los párvulos avanzaron de un 38 a un 85% de logro. Lo anterior significa para las autoras que los niños y niñas tienen un adecuado

desarrollo del lenguaje oral, ya que como lo plantea Owens (2003), tienen adquiridos los fonemas vocálicos y articulan correctamente los fonemas consonánticos /p/, /m/, /n/, /b/, /k/, /g/, /d/, /t/, /f/, /x/, y algunos /l/, /s/, /r/, además de comenzar a adquirir la conciencia fonológica, al igual que con el componente semántico.

En cuanto al aprendizaje nº 3, se puede señalar que éste apunta hacia el componente semántico, en relación a la utilización de sustantivos, artículos, verbos, adjetivos y preposiciones en diferentes momentos, como lo son en conversaciones, narraciones y anécdotas, donde cuyo logro pasó de un 85 a un 100%. A su vez, este aprendizaje también incorpora a la sintaxis, en el cual se evalúa si los párvulos se expresan utilizando oraciones simples, compuestas, circunstanciales causales, circunstanciales de tiempo y circunstanciales comparativas, donde el alcance de logro del aprendizaje aumentó en un 30%, pasando de un 62 a un 92%, lo cual refleja que los niños y niñas están con un adecuado desarrollo del lenguaje oral, de acuerdo a lo planteado por Owens (2003) y Bermeosolo (2001), respecto a dichos componentes.

Por último, en el aprendizaje esperado nº 5 se evalúa la semántica, y específicamente se observó si los niños y niñas siguen instrucciones directas y si responden motrizmente frente a una pregunta planteada. La evaluación diagnóstica de este aprendizaje alcanzó el 92% de logro, por lo que pasados los dos meses el grupo de párvulos alcanzó el 100% de logro, lo que deja en evidencia que según el componente semántico, los niños y niñas tienen un adecuado desarrollo del lenguaje oral, según el desarrollo del componente en la etapa evolutiva en la que se encuentra propuesto por Owens (2003) y Bermeosolo (2001).

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Tal como se plantea en el capítulo I, el objetivo general de este estudio es conocer la relación entre las expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, y el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 3 a 4 años a su cargo. Al respecto se puede decir que dicho objetivo fue alcanzado gracias al logro de los tres objetivos específicos planteados.

Referente al primer objetivo específico que era identificar la relación entre expectativas y desarrollo del lenguaje oral que declaran las propias Educadoras de Párvulos en Práctica profesional, se puede decir que las Educadoras de Párvulos en práctica profesional, declaran que sí existe relación entre las expectativas y el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas, ya que indican que si ellas tienen altas expectativas, los párvulos alcanzarán un desarrollo del lenguaje adecuado, de acuerdo a los aprendizajes esperados para su edad cronológica, por medio del trabajo pedagógico que ellas realizan, ya que las situaciones de aprendizaje que realizarán serán desafiantes para los niños y niñas, del tal modo que ellos y ellas se involucren y participen activamente de las mismas, leyendo cuentos, cantándoles y cantando con ellos y ellas, dándole instancias para que se expresen a través del lenguaje oral, ya sea a través de conversaciones espontáneas, como en instancias dentro de las situaciones planificadas donde los párvulos opinen libremente, etc. Por lo tanto, se puede establecer que para ellas existe una relación directa entre expectativas y el desarrollo del lenguaje oral, vale decir, las expectativas de las Educadoras de Párvulos sí influirían según ellas en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las niñas. Es por esto, que es importante recordar, que se definió expectativas como las inferencias que hacen los docentes respecto al aprovechamiento académico y la conducta general de los alumnos, entonces si las inferencias de las Educadoras de Párvulos son positivas respecto a los niños y niñas y a sus capacidades, lo más probable es que los párvulos tengan un mejor desarrollo del lenguaje oral, alcanzando de esta manera los aprendizajes esperados según su edad, lo cual se pudo comprobar en que los niños/as con los que se trabajó en este estudio, ya que efectivamente durante un periodo de 3 meses consiguieron aumentar el porcentaje de logro de los aprendizajes esperados evaluados respecto al Núcleo Lenguaje Verbal de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, siendo evidenciado

en las diferencias existentes entre la evaluación diagnóstica y final. Cabe mencionar que los aprendizajes esperados evaluados, fueron especificados y separados según los componentes del lenguaje, los que son: pragmático, fonológico, semántico y morfosintáctico.

Por todo lo señalado anteriormente, podemos decir que el objetivo específico número dos, sí se logró, ya que sí se pudieron evaluar los aprendizajes esperados seleccionados, pudiendo evidenciar, de esta forma, si durante los tres meses de estudio los párvulos avanzaron o no en el logro de los aprendizajes esperados seleccionados, por medio del trabajo pedagógico realizado por las Educadoras de Párvulos, las que a partir de sus expectativas en relación al desarrollo del lenguaje oral de los niños y las niñas, diseñan y estructuran su quehacer pedagógico, por medio de las planificaciones e intencionalidad pedagógica durante toda la jornada.

Referente al objetivo específico número tres, cabe destacar que las expectativas de las Educadoras sí inciden en el desarrollo del lenguaje oral de los párvulos, y se podría inferir que efectivamente el discurso de éstas es coherente con su práctica, debido a que se observó que ellas dan instancias para que los niños y niñas se expresen por medio del lenguaje oral a lo largo de toda la jornada pedagógica, contribuyendo de esta forma a que ellos y ellas desarrollen su lenguaje oral, entonces a partir de esto las Educadoras pusieron en evidencia los que habían señalado por medio de sus declaraciones, es decir que ellas tienen altas expectativas referente al desarrollo del lenguaje oral de sus párvulos, lo que conlleva que realicen situaciones de aprendizaje en las que los párvulos trabajarán en pro de su desarrollo del lenguaje.

Se debe señalar que el logro del objetivo general de este estudio, se pudo alcanzar a partir del logro de los objetivos específicos, los que por lo demás fueron alcanzados mediante las respuestas a las preguntas articuladoras que se hicieron para realizar este estudio.

Como ya se mencionó en este estudio, las Educadoras de Párvulos en práctica profesional sólo declararon tener altas expectativas en relación al desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas con los que trabajan, es por esto, que este estudio da origen a nuevas investigaciones que puedan desarrollar las Educadoras de Párvulos, en las que se pueda estudiar las relación entre bajas expectativas de las Educadoras en relación al desarrollo de

los párvulos, ya sea desarrollo del lenguaje oral y/o escrito, como de cualquiera de los otros desarrollos, ya que al no tener evidencias sobre bajas expectativas y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral de los párvulos, no se pueden establecer afirmaciones que permitan relacionar ambos temas en este estudio.

A partir de los resultados obtenidos, se puede establecer que el presente estudio es importante para la Educación Parvularia y especialmente para las Educadoras de Párvulos, ya que éstas tendrían que conocer cuál es la importancia y los efectos que tienen las expectativas, cómo influyen en los aprendizajes de los párvulos y específicamente en el desarrollo del lenguaje oral, ya que las expectativas son inferencias que se construyen en un contexto de interacciones, pudiendo así determinar un clima social. Con relación a lo anterior, cabe señalar que es importante que las Educadoras tomen conciencia de las expectativas que construyen sobre el desarrollo de sus párvulos, debido a que estas expectativas determinarán el clima social que se produzca en la Sala de Actividades o en cualquier espacio pedagógico en el que se desenvuelvan las Educadoras y sus educandos, y por ende las expectativas estarán estrechamente vinculadas con el trabajo que las Educadoras realicen con los párvulos, incidiendo las expectativas de esta forma, en el desarrollo de los niños y niñas. Entonces conociendo esta incidencia, es que es relevante que las Educadoras reflexionen respecto a la labor pedagógica que están desempeñando, debido a que podrían contribuir en el desarrollo de cada uno de sus párvulos, ya que al tomar conciencia de que han construido altas o bajas expectativas en relación al desarrollo de ellos y ellas, y que por lo mismo su trabajo pedagógico está siendo llevado a cabo a partir de estas expectativas, podrán decidir cambiar su actuar pedagógico con el fin de que todos los párvulos, tanto de los que tiene altas como bajas expectativas, alcancen la misma cantidad de aprendizajes y con la misma calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, V; Herrera, P. y Strauser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Condemarín, M. y Medina, A. (1998). *Lenguaje integrado II*. Chile: División de Educación General Ministerio de Educación.
- Cremades, M. (2008). *Materiales para coeducar*. Disponible en: <http://jedocardenas.es.tl/Concepto-de-estereotipo.htm>
- Farias, U. (2003). Motivaciones, expectativas y creencias de la autoeficacia de los profesores. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión de Política Nacional, mención Educación y Cultura. Valparaíso, Chile.
- Garton, A y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: editorial Paidós.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jiménez, G. (2006). Apuntes de la *Asignatura Educación Física y Expresión Corporal I*. Universidad de Valparaíso. Carrera de Educación Parvularia. Chile.
- Kohlberg, L. (1997). *Educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa.
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje y enseñanza*. Argentina: Addison Wesley.
- Maier, H. (1971). *Tres teorías sobre desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Argentina: Amorrortu Editores S.A.
- Milicic, N. y Arón, A. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- MINEDUC. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.
- MINEDUC. (1999). *Desafíos para la formación de un educador de párvulos del siglo XXI*.
- Musitu, G. Moreno, D y Martines, M. (2005). *La escuela como contexto socializador*. Disponible en: http://www.fad.es/sala_lectura/CSAHoy_MR6.pdf
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

- Peralta M. (2002). *La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad*. Chile: Maval Ltda.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005) Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653. (36). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. España: Crítica.
- Wadsworth, B. (1991). *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognitivo y Afectivo*. México: Editorial Diana S.A.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

LINKOGRAFÍA

- Educarchile. (2008, Julio). Disponible en: <http://www.educar.cl>
- Monografías.com. (2008, Agosto). Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos60/roles-en-grupo/roles-en-grupo.shtml>

Anexo 1

Indicadores para evaluar coherencia en las planificaciones

❖ *Instrumento evaluativo:* Lista de cotejo.

Indicadores	Si	No
1.- La planificación cuenta con ámbito.		
2.- La planificación cuenta con núcleo.		
3.- La planificación cuenta con aprendizaje esperado.		
4.- La planificación cuenta con aprendizaje esperado específico.		
5.- La planificación cuenta con recursos.		
6.- La planificación cuenta con instrumento evaluativo.		
7.- La planificación cuenta con indicadores de evaluación.		
8.- La planificación cuenta con descripción de la situación de aprendizaje.		
9.- Los aprendizajes específicos son coherentes con los aprendizajes esperados.		
10.- Los aprendizajes específicos tienen relación con los porcentajes de logro obtenidos en la evaluación diagnóstica		
11.- Los indicadores de la evaluación son coherentes con el aprendizaje específico.		

Anexo 2

Indicadores para evaluar coherencia entre los aprendizajes de la evaluación diagnóstica y los aprendizajes esperados de las planificaciones

❖ *Instrumento evaluativo:* lista de cotejo.

Indicadores	Si	No
1.- La planificación considera los aprendizajes esperados de la evaluación diagnóstica.		
2.- La planificación considera los porcentajes de logro de la evaluación diagnóstica con menor resultado.		

Anexo 3

Indicadores para realizar evaluación diagnóstica del desarrollo del lenguaje oral en párvulos de 2º ciclo, según componentes del lenguaje y aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación parvularia (BCEPA)

- ❖ *Ámbito:* Comunicación.
- ❖ *Núcleo:* Lenguaje verbal.
- ❖ *Categoría:* Lenguaje oral.
- ❖ *Instrumento evaluativo:* lista de cotejo.

- *Nº aprendizaje esperado:* 1.
- *Aprendizaje esperado:* Mantener una actitud atenta y receptiva en relación a los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores.

Aprendizaje esperado específico	Componente del lenguaje	Indicadores	Si	No
1.- Mantener una actitud atenta en relación a los mensajes verbales de diferentes interlocutores.	Pragmático.	1.- Mantiene contacto ocular con la Educadora cuando se emiten mensajes verbales.		
		2.- Mantiene contacto ocular con sus pares cuando se emiten mensajes verbales.		
		3.- Mantiene una actitud corporal acorde a los mensajes verbales emitidos por la Educadora, manteniéndose en el lugar.		
		4.- Mantiene una actitud corporal acorde a los mensajes verbales emitidos por sus pares, manteniéndose en el lugar.		

Nº aprendizaje esperado: 2.

- *Aprendizaje esperado:* Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias.

Aprendizaje esperado específico	Componente del lenguaje	Indicadores	Si	No
1.- Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas de nuevas palabras.	Fonológico.	1.- Utiliza fonemas vocálicos en sus palabras (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/).		
		2.- Utiliza fonemas consonánticos en sus palabras (principalmente, /p/, /m/, /n/, /k/, /b/, /g/, /d/, /t/, /f/, /x/, /l/, /s/).		
		3.- Utiliza nuevas palabras, separándolas silábicamente.		
2.- Expandir progresivamente su vocabulario explorando los significados de nuevas palabras.	Semántico.	1.- Pregunta por el significado de nuevas palabras.		
		2.- Utiliza palabras nuevas en sus conversaciones, adecuándolas al contexto en que se encuentra.		

- *Nº aprendizaje esperado: 3.*

- *Aprendizaje esperado:* Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.

Aprendizaje esperado específico	Componente del lenguaje	Indicadores	Si	No
1.- Expresarse en forma oral incrementando su vocabulario.	Semántico.	1.- Utiliza sustantivos en sus conversaciones.		
		2.- Utiliza artículos en sus conversaciones.		
		3.- Utiliza verbos en sus conversaciones.		
		4.- Utiliza adjetivos en sus conversaciones.		

		5.- Utiliza preposiciones en sus conversaciones.		
		6.- Utiliza sustantivos en sus narraciones.		
		7.- Utiliza artículos en sus narraciones.		
		8.- Utiliza verbos en sus narraciones.		
		9.- Utiliza adjetivos en sus narraciones.		
		10.- Utiliza preposiciones en sus narraciones.		
		11.- Utiliza sustantivos en sus anécdotas.		
		12.- Utiliza artículos en sus anécdotas.		
		13.- Utiliza verbos en sus anécdotas.		
		14.- Utiliza adjetivos en sus anécdotas.		
		15.- Utiliza preposiciones en sus anécdotas.		
2.- Expresarse en forma oral utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.	Sintáctico.	1.- Se expresa en forma oral utilizando oraciones simples.		
		2.- Se expresa en forma oral utilizando oraciones compuestas (utiliza “con”, “y”).		
		3.- Se expresa en forma oral utilizando oraciones circunstanciales causales (Ej., “la saco porque...”).		
		4.- Se expresa en forma oral utilizando oraciones circunstanciales de tiempo (Ej., “cuando termines, entonces el papá compra otro”).		

		5.- Se expresa en forma oral utilizando oraciones circunstanciales comparativas (Ej., “más grande que...”).		
--	--	---	--	--

- *Nº aprendizaje esperado: 5.*
- *Aprendizaje esperado:* Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.

Aprendizaje esperado específico	Componente del lenguaje	Indicadores	Si	No
1.- Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones.	Semántico.	1.- Sigue instrucciones directas según los mensajes verbales emitidos.		
		2.- Responde motrizmente frente a la pregunta planteada.		

Anexo 4

Indicadores para evidenciar expectativas de las Educadoras de Párvulos en práctica profesional en la sesión clase

Categorías: L: logrado.

ML: medianamente logrado.

NL: no logrado.

N/O: no observado.

INDICADORES	L	ML	NL	N/O
1.- La Educadora da instancias para que los párvulos pregunten y/o comuniquen sus ideas.				
2.- La Educadora utiliza un vocabulario adecuado en la interacción pedagógica con los párvulos, pronunciando correctamente las palabras.				
3.- La Educadora utiliza un vocabulario coherente según las diferentes situaciones de interacción pedagógica con los párvulos.				
4.- La Educadora incorpora nuevas palabras para los párvulos, entregando su significado en la interacción pedagógica con ellos.				
5.- La Educadora establece conversaciones con los párvulos.				
6.- La estructura de la actividad está formada por inicio, desarrollo y cierre.				