



SdEP | Subsecretaría de Educación Parvularia



RESEÑA SEMINARIO “TRANSICIONES EDUCATIVAS: JUEGO, AGENCIA Y AUTORREGULACIÓN”:

Volviendo la mirada hacia los niños

**Centro de Investigación Avanzada en Educación U. de Chile
Seminario realizado los días 22 y 23 de marzo de 2016**

Contenido

INTRODUCCIÓN	2
"Juego y Aprendizaje en la Política y Práctica Educativa Finlandesa"	4
Literacidades dinámicas y los niños como aprendices agénticos en contextos educativos estáticos.....	5
Transitar a la Educación Media: conceptualizando la agencia de la producción escrita de adolescentes dentro y fuera del salón de clases de arte lingüístico	7
Agencia desde un punto de vista lingüístico: Por qué existe una desconexión entre la competencia lingüística de los niños y su desempeño en la escuela	8
School readiness: ¿Quién debe estar listo, el niño o la escuela?	9
"Voces de los actores en el proceso de transición y articulación entre los niveles de transición mayor y primero básico"	10
Panel de discusión	13
Reseña de los expositores.....	15

INTRODUCCIÓN

Una de las prioridades del Estado es fortalecer el nivel de Educación Parvularia, así como el de los equipos pedagógicos que trabajan dentro de las escuelas. Para este objetivo, en términos de política pública y dentro de la reforma educacional para la Educación Parvularia, se están desplegando iniciativas como la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la implementación del Marco para la Buena Enseñanza y la integración de la Educación Parvularia en la evaluación y orientación que efectúa la Agencia de Calidad en los establecimientos.

Sin embargo, el proceso de transición vivenciado por los sujetos entre la Educación Parvularia y la Educación Básica recién comienza a ser explorado por la política pública. El tránsito de una a otra es un periodo crítico para los procesos de aprendizajes de niños y niñas, pues les demanda desarrollar estrategias para desenvolverse en nuevas situaciones en las que son partícipes activos y constructores de realidades. La evidencia internacional señala que una transición positiva puede contribuir a un mejor involucramiento posterior del niño en la sociedad.

El seminario “**Transiciones Educativas: Juego, Agencia y Autorregulación**”, organizado por el **Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de**

Chile, que se realizó los días 22 y 23 de marzo de 2016, abordó el estado actual de las políticas públicas para la infancia, tanto en Chile como en el extranjero; la importancia del juego como medio de aprendizaje; y analizó distintas prácticas pedagógicas en primera infancia en los ciclos educativos.

El seminario contó con la participación de **Kristiina Kumpulainen**, directora del Playful Learning Centre, Universidad de Helsinki, Finlandia; del Dr. **John Potter**, del Institute of Education, University College London; y de **Rob Yates**, investigador del Center for New Designs in Learning & Scholarship de la Universidad de Georgetown, Estados Unidos. Además, participaron de él **Cristina Schmitt**, investigadora de MSU Language Acquisition Lab de Michigan State University, Estados Unidos; y **David Whitebread**, director del PEDAL Centre de la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

En la ocasión, las investigadoras del CIAE, **Daniela Jadue** y **Gabriela Báez**, junto con la investigadora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, **Elisabet Díaz**, expusieron los resultados preliminares de un estudio financiado por el Noveno Concurso Fonide del Ministerio de Educación, que analizó y evaluó **las características de la transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Pedagogía General Básica**, bajo un enfoque que considera las prácticas de aula desde las perspectivas de niñas y niños y de los equipos pedagógicos dentro de los centros educativos.

A través de las presentaciones dictadas por los académicos y autoridades, se debatió constantemente el problema de la pertinencia, y eficacia de los métodos y políticas educacionales implementadas tanto en Chile como en el mundo para la promoción de aprendizajes significativos en los contextos educacionales. Actualmente, se está estresando el foco en aumentar las exigencias academicistas desde muy temprana edad, implementando metodologías y promoción de aprendizajes formales desde la Educación Parvularia, medida que no toma en consideración los avances en investigación sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del ser humano. Ante esto, todos los expositores estuvieron de acuerdo en que, especialmente debido al contexto mundial actual, lo más relevante para la educación es **promover y crear espacios para los niños que les permitan desarrollar habilidades para ejercer agencia en su aprendizaje y transformar el ambiente que los rodea.**

Los expositores coincidieron en que, para ello, se hace crucial reflexionar sobre el rol del juego en las infancias de hoy para así reposicionar la **pedagogía lúdica**, centrada en el niño, sus intereses, necesidades y motivaciones. Sólo así se promoverá el desarrollo de habilidades sociales, inteligencia emocional y, por sobre todo, la creatividad, que permitirá a niños y jóvenes desenvolverse en la

sociedad de hoy asumiendo su responsabilidad como ciudadanos y la responsabilidad que esto conlleva en la construcción de un mundo futuro. El seminario concluyó que es imperioso reconocer la **importancia de prácticas pedagógicas agénticas** como el juego y la *performance*, incluir en ellas las nuevas tecnologías (al servicio de la pedagogía), y posicionarse pedagógicamente desde una mirada comprensiva y práctica del enfoque de derechos de los niños.

Las conclusiones de este seminario, entonces, nos invitan a preguntarnos para el futuro por la relación que deben establecerse dentro de las comunidades educativas, especialmente con niños y jóvenes, las que deben crear espacios reales para que ellos sean aprendices agentes. De esta manera, se da un giro en el foco

Es imperioso reconocer la importancia de prácticas pedagógicas agénticas, incluir en ellas las nuevas tecnologías y posicionarse pedagógicamente desde el enfoque de derechos de los niños.

de preparación para los aprendizajes de contenidos formales invitando a la generación de políticas públicas que permitan a las comunidades educativas prepararse para recibir a los niños y sus familias (y no al revés), poniéndose al servicio de cada uno. Así, **las comunidades están llamadas a redireccionar su actuar** hacia el fundamento de que son ellas las que deben armarse con las herramientas del siglo XXI para adaptarse a los niños que son responsables de formar. Para esto, debemos fomentar prácticas pedagógicas que definan su calidad en las posibilidades que otorgan para que sean niños y jóvenes los protagonistas de su propio

aprendizaje. En este escenario, las transiciones educativas, y en especial aquella que otorga la entrada a la Educación Básica, no pueden ser la excepción. En ellas, tanto la política pública como la formación docente deben **reposicionar el rol protagónico del juego como arma fundamental para el aprendizaje de los niños.**

En esta reseña acerca del seminario, les mostramos los principales aportes de cada uno de los expositores.

"Juego y Aprendizaje en la Política y Práctica Educativa Finlandesa"

Kristiina Kumpulainen, Playful Learning Centre, Universidad de Helsinki, Finlandia.

El sistema educacional finlandés se basa principalmente en el desarrollo de una educación holística, donde la **enseñanza va en función de la formación de la persona en su totalidad**, y que pueda producir **un aprendizaje continuo para toda la vida** (el llamado *lifelong learning*). Es por esto que el currículo nacional se enfoca en desarrollar áreas como la habilidad de pensar, de enfrentarse a una sociedad multicultural, habilidades de vida como cuidar de sí mismo y del propio desarrollo cognitivo, y el desarrollo de habilidades digitales de acuerdo a las necesidades del siglo XXI.

Para lograr esto, se ha enfatizado fuertemente la profesionalización de la enseñanza. En Finlandia, el grado de profesor es un magister altamente solicitado, donde sólo el 10% de los postulantes es aceptado. Además, existen amplias oportunidades para el desarrollo continuo después de que los profesores egresan. Sin embargo, el principal rasgo de la formación docente finlandesa es su estrecho vínculo con la investigación. Los alumnos deben familiarizarse con las nuevas ideologías y teorías de enseñanza y aprendizaje para luego poder aplicarlas en el aula. El fundamento de esto radica en nuestra creencia de que nuestra educación es excelente, pero excelente para el ayer. El mundo está en constante cambio, y es la investigación la que nos puede indicar cómo cambia el conocimiento en concordancia con los cambios globales. Nuestra política y práctica, en conjunto con la forma de enseñar, deben cambiar para potenciar la agencia de los niños. Nuestra pregunta principal nos plantea cómo equipar a personas para un mundo que aún no existe, y nuestra respuesta es **desarrollando su creatividad, y no sólo mediante la transmisión de conocimiento**, para que puedan ser participantes activos de lo que ocurra en el futuro.

Nuestra experiencia investigativa nos ha enseñado que en la educación temprana el énfasis debe estar puesto en el juego y en las actividades iniciadas por los niños,

pues son éstas las instancias que les permiten desarrollar su espacio creativo, potenciando su desarrollo cognitivo y humano al mismo tiempo. Es importante, además, comprender que el juego no es una actividad complementaria, sino más bien el núcleo a través del cual el aprendizaje puede ocurrir, ampliándose incluso a la vida adolescente y adulta. En este sentido, se ha trabajado la idea del desarrollo de la resiliencia a través del juego, pues éste permite a las personas afrontar dificultades a través de una actitud lúdica hacia la vida.

En general, en Finlandia hemos planteado como fundamento central de nuestra política el *Playful Learning*, que indica que la **actividad pedagógica lúdica debe ser dirigida por el interés del niño**, aun cuando el profesor haya diseñado e implementado el currículo. Los niños deben expresarse en distintos modos, desarrollar actividades colaborativas, e involucrarse de forma física con los materiales y áreas a las que son presentados en el espacio educativo. Así se pueden potenciar espacios de acción agéntica en los niños, comprometiendo aspectos cognitivos y emocionales de los niños y cristalizando la educación holística.

Por último, podemos decir que datos de Chile y Finlandia nos indican que **el proceso de transición desde la Educación Parvularia a la escuela básica se vive de forma dificultosa**,

pues en esta última el *Playful Learning* declina notoriamente. De esto, no creo que debamos culpar a los docentes, sino más bien a la forma en que se ha entendido el cómo se desarrollan y aprenden los niños.

Literacidades dinámicas y los niños como aprendices agénticos en contextos educativos estáticos

John Potter, Institute of Education, University College London.

Tradicionalmente la literacidad ha sido entendida como la habilidad de leer y escribir, la cual debe desarrollarse paso a paso a través de una pedagogía muy específica, reducida a conocer y navegar la taxonomía y comprender textos de orden cada vez más ascendente. A pesar de que no desconozco el valor del texto y la lectura y escritura, para mí, al 2016, ya no se sostiene esa definición de literacidad, pues sólo en espacios online los niños hacen mucho más que leer textos. Esta visión, estrecha y restrictiva, se sostiene en los currículos y actividades pedagógicas, porque puede ser medida y probada fácilmente, ubicando a los niños en un espectro de rendimiento, declarando taxativamente qué individuos o escuelas tienen un mejor desempeño.

Actualmente **han surgido nuevas formas de entender la literacidad**,

diferentes lentes a través de los cuales comprender cómo las personas pueden crear y compartir significados. Éstas apuntan a aspectos visuales de la comunicación, pues la imagen y el movimiento se originaron mucho antes de que comenzáramos a utilizar literatura. **Los nuevos estudios demuestran que la literacidad es inherente al ser humano y que su significado siempre se negocia.**

Desde esta perspectiva, es posible ver que los aprendizajes surgen siempre en transición entre mundos, pues desde el comienzo del día los niños están expuestos y se involucran con tecnologías y medios modernos de comunicación. Chatean y comparten historias sobre su música favorita y luego cruzan una línea punteada, una membrana permeable que es la entrada al colegio. Entonces, planteo que existe la posibilidad de que algunas de estas prácticas que traen los niños desde su hogar y otros entornos en que participan, puedan entrar al aspecto pedagógico de la escuela, o sea, **que el colegio y el hogar trabajen en asociatividad.** Sin considerar esto, estamos negando a los niños la posibilidad de ser agentes en su aprendizaje. Los sistemas de educación debieran permitir mayor negociación con la cultura externa, permitiendo que los niños avancen, configurándose como sistemas agénticos de una naturaleza orientada y social.

En este sentido, la idea de semiótica o multimodelo es muy útil para acercarse a la nueva literacidad, debido a que como metodología permite muchos tipos de análisis. Creo que, a través de ella, la relación entre aprendizaje, medios, y tecnología pueden hacerse un nicho importante para el estudio de la agencia humana.

La literacidad dinámica refleja los cambios que han tomado lugar tras la irrupción de la tecnología en el actuar humano, y las nuevas modalidades de intercambio y negociación de información. Es por esto que es importante que las escuelas reflejen estos cambios en su actuar, a través, por ejemplo, de un nuevo currículo para el desarrollo comunicacional. Si se enseña sólo a codificar y decodificar el papel, corremos el riesgo de estancarnos en una especie de pensamiento arcaico. En cambio, al entrar en el tercer espacio, este confluir entre elementos de literacidad entre el hogar y la escuela, **podemos realzar la posibilidad de integrar a los estudiantes de un modo más agéntico en su aprendizaje.**

Transitar a la Educación Media: conceptualizando la agencia de la producción escrita de adolescentes dentro y fuera del salón de clases de arte lingüístico

Robert Yates, Center for New Designs in Learning & Scholarship, Universidad de Georgetown, Estados Unidos.

Trabajar el desarrollo de literacidad de estudiantes de educación primaria o secundaria puede ser algo difícil, especialmente cuando se trata de obras consideradas como fundamentales de la literatura y cuyo dominio es esperado tanto escolar como socialmente. Un perfecto ejemplo es la obra de Shakespeare en Estados Unidos. Los docentes se ven enfrentados al desafío de presentar la obra en sí, insertar a los estudiantes en el contexto cultural y literario en que se desarrolla, y brindar puentes al inglés antiguo, procurando siempre capturar el interés y atención de la clase. Tradicionalmente, esto se realiza a través de una pedagogía que enfrenta a los estudiantes al texto, generando posteriormente una discusión destinada a facilitar la comprensión, la cual es evaluada a través de la comunicación escrita de los estudiantes. Sin embargo, se ha encontrado que, incluso, los alumnos considerados "inteligentes" o aventajados, debido a que pueden

leer de forma perfecta, no logran alcanzar una buena familiaridad o dominio de los textos.

El principal problema del método tradicional es que es demasiado estrecho en el modo en que presenta el texto a los estudiantes. Ante esto podríamos preguntarnos cómo mejorar la calidad de la literacidad de los estudiantes, cómo aplicar los conceptos de juego y agencia a ésta y otras áreas de la actividad en sala de clases en la que se está enseñando literatura.

Una opción es lo que se ha llamado **pedagogía de la performance o actuación**, cuya premisa es que para que la obra literaria pueda involucrar con mayor profundidad a los estudiantes, **debe comprometer la utilización del espacio físico**. Una pedagogía que, a través de la representación teatral, permite que los estudiantes generen una experiencia propia dentro de la obra, y por tanto abre la posibilidad de que puedan aprender a través del hacer. Es a través del proceso de prepararse y luego llevar a cabo una representación, que los estudiantes pueden producir un conocimiento propio de la obra. Un ejemplo de esto es el caso de una estudiante que compuso una melodía en guitarra para el soliloquio "ser o no ser" de Hamlet, la cual pudo gatillar una mejor discusión sobre su sentido.

La legitimidad de este enfoque radica en que **realza la voz de los estudiantes**, entregando una

oportunidad para puedan ser partícipes activos de su aprendizaje. Al mismo tiempo, este posicionamiento más agéntico permite a los docentes conocer de forma más cercana la experiencia de sus estudiantes, entregándole más herramientas para motivarlos e impulsar que sean ellos mismos quienes generen el sentido.

Agencia desde un punto de vista lingüístico: Por qué existe una desconexión entre la competencia lingüística de los niños y su desempeño en la escuela

Cristina Schmitt, MSU Language Acquisition Lab, Michigan State University, Estados Unidos.

Los niños tienen una capacidad innata para adquirir el lenguaje. A los 9 meses, ya tienen un acento reconocible, al año comprenden alrededor de 50 palabras, y a los dos años pueden seguir comentarios simples. Con esto, van extrayendo la información necesaria para **construir un sistema lingüístico con el cual navegar el mundo**. Sin embargo, el idioma se va adquiriendo por exposición, haciéndose dependiente de las interacciones con las que el niño cuente en el hogar, incluyendo a veces el vocabulario y lenguaje que extrae de la televisión. A esto deben

agregarse variables como la cantidad neta de vocabulario o el fomento al habla, que dependen fuertemente de la clase social a la que se pertenece.

Al ingresar a la escuela, los niños deben comenzar a monitorear y negociar con los otros qué hacer y cómo aprender. Inevitablemente se ven enfrentados ante la dificultad de que el dialecto que manejan es distinto y muchas veces inadecuado y deben esforzarse por interiorizar un dialecto nuevo y objetivo: el dialecto escolar.

Un ejemplo claro de esta etapa dificultosa son los niños paraguayos inmigrantes en Buenos Aires. Ellos deben enfrentarse a un español paraguayo y al guaraní, originarios de sus familias, y al mismo tiempo al español porteño. Al enfrentar el dialecto escolar, deben comenzar a tomar opciones sobre cómo utilizar socialmente el lenguaje, desconectando alianzas antiguas y generando otras nuevas. Específicamente, se generan desfases, en las cuales los niños no pueden restringir la base común de la conversación, tienen dificultades en distinguir señales fonéticas como la pronunciación u omisión de la “s” final en los plurales, y/o en la decisión sobre qué reglas gramáticas y pertenecientes a qué dialecto disponible a ellos aplican para cada situación.

Muchas veces, el resultado de esta multiplicidad dialéctica genera

dificultades en la inserción lingüística del niño, lo que es interpretado por la comunidad escolar como una deficiencia o dificultad relacionada a sus capacidades innatas de habla: son evaluados pobremente en su capacidad de expresión y/o en la amplitud de su vocabulario. Sin embargo, es importante entender que esto se debe a la compleja situación lingüística a la que se enfrentan. Los colegios merecen contar con esta información. Necesitamos poder **informar científicamente a los docentes sobre la base lingüística de los niños**, y formarlos con herramientas para que puedan facilitar en ellos la comprensión del nuevo universo lingüístico al que se enfrentan.

School readiness: ¿Quién debe estar listo, el niño o la escuela?

David Whitebread, PEDAL Centre, Universidad de Cambridge, Inglaterra.

La educación temprana juega un rol crucial en el desarrollo de las personas. La curva de Heckman nos indica que mientras más temprano se realiza la inversión en recursos humanos, mayor es el retorno que se tiene: niños que reciben buena educación temprana logran ser estables emocionalmente, tener un hogar propio y trabajo demandante, son capaces de

generar amistades y relaciones duraderas, y tienen menor índice de uso de drogas, entre otras cosas. Sin embargo, es extremadamente importante entender cómo puede estructurarse una buena educación, pues una mala educación temprana genera peores resultados que no recibir ningún tipo de educación temprana.

En Inglaterra, la tendencia política ha interpretado esto adelantando la edad en que los niños entran a la educación formal, lo que en algunos casos ha sido tan temprano como a los 4 años. Esto es terrible, pues sólo ha logrado que las relaciones pedagógicas cambien, adecuando la Educación Parvularia a un método más bien academicista. Los gobiernos se han enfocado en incluir currículos cada vez más exigentes en lectura y comprensión gramatical, acusando a muchos niños de estar "atrasados en su desarrollo lector". Esto es absurdo, **un niño de 4 o 5 años simplemente no debiera estar leyendo.**

Las razones detrás de esto son múltiples. Para empezar, la exigencia lectora temprana estresa la capacidad que tienen los niños de integrar reglas gramaticales y lingüísticas, lo que perjudica especialmente a las familias en desventaja social, cuyos niños cuentan con debilidades de vocabulario y dominio del lenguaje, si se comparan con otros grupos sociales. Tampoco existe una relación

entre el inicio precoz de la lectura y la motivación a leer. Por el contrario, se ha encontrado que los niños que empiezan más tarde la lectura, a los 11 años, leen en mayor medida por placer. Similarmente, no existe un impacto positivo de adelantar el proceso lector en el desempeño de los niños cuando son mayores (15 años): se ha encontrado que si bien en el corto plazo los niños aumentan su desempeño, en el largo plazo a quienes se impone la lectura desde antes tienen peores desempeño cuando están en la Enseñanza Media.

El camino a seguir para aumentar efectivamente la calidad de la educación temprana debe ser **el retraso de la transición desde la Educación Parvularia a la Básica**, e involucrar en mayor medida a toda la comunidad educativa. También se debe enfatizar una formación apropiada de profesores, que garantice que quienes educan a los niños sean profesionales altamente calificados. Y por último, y lo más importante, que **la pedagogía implementada se fundamente en el aprendizaje a través del juego**. Los niños pequeños tienen niveles gigantes de curiosidad, y su inclinación natural es a aprender a través de diversas formas de juego. Es con las manos en la masa, visitando lugares, que los niños demuestran todas sus habilidades cognitivas y van desarrollando una orientación hacia el aprendizaje. Existe una amplia variedad de evidencia que

muestra que a través del juego los niños desarrollan la habilidad temprana de preservarse en una tarea, lo que trae una serie de resultados positivos en el largo plazo.

En este último factor es crucial el modo en que el adulto se posiciona frente al juego. Lo más importante es que **sea el niño quien considere las actividades como juegos**, y que sean ellos el motor principal. Es cuando los niños dirigen el juego y el adulto se inserta siguiendo las lógicas propuestas por ellos que surgen los mayores beneficios.

"Voces de los actores en el proceso de transición y articulación entre los niveles de transición mayor y primero básico"

Daniela Jadue y Gabriela Báez (CIAE U. de Chile); Elísabet Díaz Costa, U. Católica de la Santísima Concepción

Chile ha sido reconocido como un caso internacional fuerte en términos de articulación. Sin embargo, esta articulación se ha orientado a la coordinación de los docentes con el objetivo de preparar a los niños para el colegio, a menudo olvidando el proceso de transición que deben enfrentar. Este estudio se ha planteado el objetivo dar una nueva mirada los procesos de

transición y articulación, relevando las experiencias de quienes los atraviesan: los niños y los equipos docentes.

Para ello, el estudio se basa en la agencia humana, y específicamente la agencia para el aprendizaje, referida a la capacidad de los niños para ser agentes partícipes de su propio proceso pedagógico. **Este concepto amplía nuestra noción del niño activo**, pues abarca aquellos momentos en los que la práctica pedagógica logra generar oportunidades para que los niños tomen un rol protagónico en sus aprendizajes, construyendo el significado conjuntamente con los adultos. Por su parte, la agencia también implica la capacidad de los equipos docentes de sobrepasar el mero reporte mutuo de estrategias, para abrir la posibilidad de diseñar conjuntamente el currículo, las relaciones, las actividades, y las prácticas pedagógicas a tomar lugar dentro del espacio educativo. Así, **la agencia para el aprendizaje es la capacidad de participar activamente en un espacio intersubjetivo, a partir del cual se construye algo nuevo**. Además, a pesar de que ella es difícil de entablar inicialmente, pues todos los docentes deben confrontarse a una

formación, a un currículo, y a diversas presiones jerárquicas que le exigen poner su esfuerzo en la consecución de metas específicas dirigidas ampliamente por él, una apertura hacia la agencia permite contar con una herramienta para cambiar el entorno educacional y las prácticas pedagógicas que toman lugar en él.

El estudio fue de carácter cualitativo, basado en un enfoque de escucha a los niños. Incluyó observaciones de aula y entrevistas grupales a niños y equipos docentes de 12 escuelas de dos regiones del país. Puso énfasis en

El estudio realizado por el CIAE se basó en el concepto de la agencia para el aprendizaje, que se refiere a la capacidad de los niños para ser agentes partícipes de su propio proceso pedagógico.

varias consideraciones éticas, incluyendo la petición de consentimiento a los mismos niños.

Para la observación de aula, el estudio tomó parte de la escala de observación del *Effective Early Learning Programme*, de Pascal y sus colegas (2001), cuyo objetivo es calificar las interacciones de niños y adultos, destacando la autonomía de los primeros, y el involucramiento de los segundos. Además, se utilizó la escala de "Involucramiento y Construcción de Significado", de Dunlop (2003), cuyo foco radica en determinar el grado de construcción de conocimiento posibilitado por las interacciones, las cuales pueden estar centradas en el niño, en el adulto, o en una construcción

conjunta del conocimiento. Para este set de datos, se encontraron ejemplos de todas las interacciones, **siendo aquellas centradas en el adulto las predominantes**. Por otro lado, las ocasiones en donde la educadora efectivamente permite una construcción del conocimiento conjunto son extremadamente escasas. En una de ellas, uno de los niños interrumpe completamente la actividad planteada por la educadora para proponer un juego, el cual es avalado por la docente, quien se involucra en el juego activamente, procurando que sean los niños sean siempre quienes lo dirijan.

En cuanto a las entrevistas de niños y adultos, se encuentra que el currículo y el modo en que éste plantea las prácticas pedagógicas han tenido un notorio efecto en la experiencia de los sujetos. Por un lado, al ser cuestionados por lo que quieren aprender, los niños reportan el deseo de adquirir conocimientos académicos, como las sumas y restas, mientras que en oposición, al ser indagados por lo que les gusta hacer, refieren mayoritariamente a las actividades en donde puede involucrarse activamente, fuera de la sala de clases, en el recreo. Por su parte, los adultos plantean coherentemente la importancia del juego para el aprendizaje, pero ésta queda relegada solamente al discurso. Al analizar las prácticas pedagógicas reportadas, se hace evidente que **las docentes entienden**

tiempos separados para el juego y para las actividades, y que las últimas son la prioridad. Además, al definir directamente el juego, se encuentra que los adultos cuentan con una noción estrecha del juego, siendo siempre dirigido por ellos, mientras que los niños al referirse al juego apuntan directamente al patio, que es donde pueden establecer sus propias dinámicas lúdicas. Por último, al preguntar a los docentes cómo coordinan sus esfuerzos, nos encontramos con que ello se lleva a cabo mayoritariamente en instancias informales o formales con otros objetivos, a través de las cuales es posible alinear prácticas comunes, pero que no permiten un análisis más profundo sobre la conveniencia, pertinencia o necesidad de orientar el trabajo en una u otra dirección.

Como planteábamos inicialmente, Chile es catalogado como un buen ejemplo de articulación. Y se puede decir que sí, pues debido a que la articulación está tan orientada a preparar a los niños para el primero básico, inculcando comportamientos disciplinares y conocimientos académicos desde el nivel anterior, que la transición no es vivida como una experiencia traumática. A partir de esto, y de lo levantado por esta investigación, la pregunta principal radica en **cómo este proceder está afectando la capacidad y el potencial de aprendizaje de los niños, y qué rol estamos jugando los docentes en ello**. La coordinación informal, que en casos extremos da

lugar a que equipos docentes que han trabajado juntos por más de treinta años no conozcan los procedimientos de su contraparte, ha dejado fuera de la discusión sobre qué tipo de prácticas pedagógicas pueden facilitar un mejor aprendizaje para los niños. En este sentido, **debemos retomar el juego, y perder el miedo a ceder el control de la actividad pedagógica a los niños.** Debemos retomar una práctica pedagógica lúdica, que entregue a los niños oportunidades para la agencia para el aprendizaje. Y al mismo tiempo, permitir a los docentes mayores espacios para que no sólo coordinen su accionar, sino que también reflexionen activamente sobre los procesos que quieren gatillar.

Panel de discusión

En el panel de discusión participaron los profesores Kristiina Kumpulainen y David Whitebread, además de Patricia Núñez, Oficial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano de UNICEF, y Enriqueta Jara, Jefa de División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia. Su objetivo principal fue **vincular la discusión teórica sobre los beneficios del juego y la agencia en la educación con la política pública nacional.** Marcela Pardo, investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, moderó el panel, dirigiendo a

cada participante una pregunta para que guiara su presentación.

La profesora Kumpulainen destacó que uno de los pilares del modelo educativo finlandés yace en una fuerte formación docente vinculada a la práctica, pues se entiende que los estudiantes de docencia deben manejar herramientas conceptuales, y desarrollar una mente que entienda qué está pasando y cómo se soluciona. La metodología finlandesa permite que los estudiantes salgan a centros educativos de niñez temprana, hagan observaciones, hablen con docentes y asistan a charlas, actividades que les asistan en dar un sentido a la práctica, brindándoles la oportunidad de observar lo que es considerado como buenas prácticas pedagógicas. Es por ello que se dice que la **educación finlandesa es “educación basada en educación”.**

Asimismo, el profesor Whitebread recalcó que tanto en Chile como en el Reino Unido han existido **currículos que generan transiciones traumáticas**, debido al abandono que el Primero Básico realiza del juego, abundante en la Educación Parvularia. El camino que ha elegido Chile para facilitar la transición a través de la imposición temprana de prácticas academicistas, muchas veces justificado en la necesidad de los niños más vulnerables, es además paradójico, pues son precisamente estos niños quienes más necesitan una transición gradual, y por tanto,

quienes más podrían beneficiarse de la continuidad del juego en la educación primaria. Por otro lado, también señaló que el juego guiado por el profesor -la forma más común de entender el juego- es una metodología demasiado estrecha y reducida en su capacidad de generar aprendizaje. Es importante relevar el gran valor de permitir a los niños involucrarse de forma libre en actividades lúdicas, a través de relaciones simétricas entre ellos y los adultos, pues es así como se puede instaurar un genuino juego agéntico en donde los niños puedan no sólo desarrollar sus habilidades, sino también comenzar a detectar el valor de la ciudadanía, comprender sus roles y vínculos con la sociedad, y por sobre todo, cultivar el gusto por aprender.

Es importante relevar el gran valor de permitir a los niños involucrarse de forma libre en actividades lúdicas, a través de relaciones simétricas entre ellos y los adultos.

Patricia Núñez, por su parte, señaló que tomar un enfoque de derechos de los niños es común a casi todos los proyectos relacionados al trabajo con niños, pero sólo discursivamente, destacando la aplicación del enfoque en el estudio FONIDE presentado. Es mucho más complejo y relevante comprender que el derecho no es sólo una declaración, sino más bien un paradigma a través del cual entender la relación con los niños sobre todo en la práctica. El derecho a la educación implica el derecho al acceso, derecho a

educación de calidad, y derecho a espacios educativos donde exista respeto por el niño. En este sentido, indicó que el estudio presentado releva un aspecto fundamental: que para que un espacio educativo sea de calidad debe estar centrado en el niño. Debe potenciar sus capacidades de aprendizaje respetando sus propios ritmos y procesos, su identidad y contexto sociocultural, creando contextos de interacciones simétricas, que son las que permiten el máximo desarrollo. **El juego es una potente herramienta pedagógica desde el derecho**, pues permite a los niños involucrarse en un trabajo disfrutable, desde la autonomía, que permite fomentar el amor al aprendizaje, y además, sentirse visibles y valorados frente a los otros y frente a la sociedad.

Por último, Enriqueta Jara indicó que la política pública ha elaborado un **plan de fortalecimiento que busca posicionar a los niños como sujetos de derechos**, pero que es necesario continuar construyendo las bases de una mejor educación, especialmente en el momento de la transición de la Educación Parvularia a la Educación General Básica. Señaló que si bien la educación inicial tiene claridad sobre los procesos de aprendizaje de los niños, es necesario actualizar las bases desde los nuevos temas de diversidad nacional: género(s),

familia, etnia, y pluralidad nacional en general. También llamó la atención sobre los educadores, quienes deben ser personas que comprendan el aprendizaje de los niños, y puedan contextualizar su conocimiento. En relación a esto, es necesario considerar la evaluación del trabajo colaborativo entre equipos docentes y comunidades educativas en general en el Marco para la Buena Enseñanza, y por otro lado, orientar la formación docente en favor del proceso a través del cual el estudiante aprende a enseñar in situ y levantar problemas de aula, y no sólo aumentar ciegamente las horas efectivas de práctica.

Reseña de los expositores

Dr. John Potter, Instituto de Educación, University College London, Inglaterra

El Dr. John Potter trabaja en el Knowledge Lab de la University College London en el Departamento de Cultura, Comunicación y Medios, en el Instituto de Educación, donde además es Director Académico de Enseñanza y Aprendizaje. Es miembro fundador de la DARE Collaborative (Digital Arts Research in Education) y su investigación y publicaciones se desempeñan en las áreas de producción de video digital por aprendices jóvenes (foco de su investigación doctoral); el uso de

software social y redes online para la publicación y el aprendizaje; educación de medios, nuevas literacidades, actividad creativa y agencia de aprendiz; la naturaleza cambiante de la enseñanza y el aprendizaje en respuesta al penetrante uso de tecnologías mediáticas en la cultura general en espacios formales e informales. Es el autor de *"Digital Media and Learner Identity: The new curatorship"* ("Medios Digitales y la Identidad de Aprendiz: La nueva curatela"), publicado el 2012. Colabora actualmente con el académico Julian McDougall del Centro para la Excelencia en Práctica Mediática de la Universidad de Bournemouth en un nuevo libro titulado *"Digital Media, Culture and Education: Theorising third space learning"* (Medios Digitales, Cultura y Educación: Teorizando terceros espacios de aprendizaje").

Prof. Kristiina Kumpulainen, Playful Learning Center, Universidad de Helsinki, Finlandia

La Dr. Kristiina Kumpulainen es profesora titular de educación del Departamento de Educación de Profesores, de la Facultad de Ciencias del Comportamiento, de la Universidad de Helsinki. También es miembro fundador y directora científica del *Playful Learning Center* (www.plchelsinki.fi). Recibió su doctorado en Educación de la

Universidad de Exeter en 1994 enfocándose en la escritura colaborativa de los niños en computador. Ha ocupado dos distinguidos cargos académicos otorgados por la Academia de Finlandia. En los años 2006 a 2009 fue directora de la red nacional de investigación interdisciplinaria en aprendizaje, CICERO Learning, en la Universidad de Helsinki. También fue directora de la Unidad de Servicios de Información y Evaluación en la Junta Nacional Finlandesa de Educación. Kumpulainen ha sido académica visitante en la Universidad de Warwick, en el Instituto de Educación, y en la Universidad de California, Santa Bárbara. Su foco de investigación se centra en la mediación de herramientas en el aprendizaje y la comunicación en diversos contextos, incluyendo centros de infancia temprana, escuelas, museos y espacios de educación de profesores. Su investigación actual se centra en el aprendizaje a través de distintos contextos, juego y aprendizaje basado en el juego, literacidad digital, agencia e identidad de aprendiz, resiliencia, como también en investigación visual participativa.

Dr. David Whitebread, PEDAL Centre, Universidad de Cambridge, Inglaterra

David Whitebread es el director del *Centre for Research on Play in Education, Development and Learning* (Centro para la Investigación sobre Juego en Educación, Desarrollo y Aprendizaje) de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Es un psicólogo educacional ampliamente reconocido como uno de los expertos líderes en educación temprana. Su investigación se ha enfocado en la auto-regulación de niños pequeños, y los roles que el juego y el lenguaje oral juegan en su desarrollo. Ha publicado en variados *journals* académicos y capítulos de libros, y ha editado o escrito varios libros influyentes, incluyendo *"Teaching and Learning in the Early Years"* ("Enseñanza y Aprendizaje en la Infancia Temprana") y *"Developmental Psychology & Early Childhood Education"* ("Psicología del Desarrollo & Educación de Infancia Temprana").

Rob Yates, Center for New Designs in Learning & Scholarship, Georgetown University, Estados Unidos.

Rob Yates recibió un Master en Educación de la Universidad de Cambridge con una tesis sobre la enseñanza de Shakespeare a través de la actuación y un BA en Literatura Inglesa en el Bryan College. Actualmente trabaja en la Universidad de Georgetown como Graduado Asociado en el *Center for New Designs in Teaching and Scholarship* (CNDLS), donde investiga drama moderno y moderno temprano, semiótica, finales ambiguos, y pedagogía. En Georgetown, continúa trabajando como especialista curricular en el sistema de Escuelas Públicas DC, donde ha sido el principal diseñador curricular para las artes de lenguaje inglés para el 4to grado.

Cristina Schmitt, MSU Language Acquisition Lab, Michigan State University, Estados Unidos

Cristina Schmitt es profesora asociada de Lingüística de la Michigan State University. Su trabajo se enfoca en semántica y sintaxis comparativas y adquisición de la primera lengua. Su trabajo sobre sintaxis se relaciona con la estructura e interpretación de frases de sustantivo a través de diversas

lenguas. Su trabajo sobre adquisición de la primera lengua se relaciona con dos temáticas principales: cómo la variabilidad del estímulo a los niños afecta la adquisición de la gramática, especialmente la adquisición de palabras gramaticales, y cómo los niños adquieren morfemas gramaticales a través de diversas lenguas. Su trabajo ha sido publicado en *Natural Language and Linguistic Theory*, *Language Acquisition*, *Lingua*, entre otros. Colabora con investigadores del CIAE, Argentina y Brasil, como también con investigadores de universidades norteamericanas.