

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS**



HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO INTENCIONADAS EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL NÚCLEO SERES VIVOS Y SU ENTORNO EDUCADORAS DE PÁRVULOS DE NIVELES MEDIOS DE UN JARDÍN DE LA FUNDACIÓN INTEGRAL DE LA COMUNA DE PENCO.

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación.

Profesor Guía: Claudia Rodríguez Navarrete
Estudiantes: Ercira Guzmán Sepúlveda
Natalia Orellana Henríquez

CONCEPCIÓN, MARZO 2018.

Agradecimientos.

Deléitate asimismo en jehová, y el té concederá las peticiones de tu corazón.
Encomienda a jehová tu camino, y confía en él, y él hará.

SALMOS 37:4-5

Agradecida infinitamente a Dios por su gran amor y fidelidad en mi vida, Dios me dio la oportunidad de estudiar esta carrera maravillosa y me sostuvo de su mano en los momentos más difíciles e incluso en momentos donde no tenía recursos económicos para financiar mis estudios y menos donde poder vivir, por eso todo se lo debo a mi señor quien nunca me dejó sola me presento a personas maravillosas dentro de estos años quien me dieron su confianza y amistad a profesoras únicas y entregadas por su trabajo, profesores dedicados y comprometidos con la educación inicial; lo que hizo que me enamorara día a día de mi carrera, conocí a compañeras que me enseñaron muchas cosas que jamás olvidare, mencionar a mi compañera de tesis y amiga Natalia Orellana, quien más que nadie sabe y conoce el gran esfuerzo de esta investigación, pero sin embargo hemos salido adelante victoriosas y confiadas que nuestro Señor jamás nos dejó solas.

Agradecer a una persona tan especial en mi vida a la cual de alguna manera le debo su esfuerzo por mí, quien estuvo a mi lado desde el principio de esta carrera que han sido cinco años esforzándome para ser una profesional, a esa persona que jamás me dejó sola aun en los momentos difíciles estuvo conmigo dándome ánimo y su incondicional amor, a esa persona que llena mi vida de felicidad, están dirigidas estas palabras al amor de mi vida y quiero reconocer su compromiso, Cristopher Sanhueza, eres quien alegra mis días y mi mundo, gracias por no pedir nada a cambio, gracias por ser como eres y por entregarme tu amor.

Agradecer sin duda a todas las personas que han estado presente en mi formación dándome su apoyo a través de un pequeño mensaje de aliento, que sin dudad sus palabras me han dado la motivación del día.

Ercira Guzmán Sepúlveda

Agradecimientos

Dedico esta investigación a mi familia que estuvo presente en todo momento, mi madre, mi padre y mi hermana. Y en especial a mi abuela Rosa que el día de hoy es mi Ángel, para decirle que logré lo que le había prometido, su nieta amada está a un paso de ser profesional, ahora tendrá herramientas para defenderse en la vida.

Quiero agradecer a Dios por su inmenso amor y por ayudarme a terminar esta etapa tan anhelada, por darme la fortaleza en cada momento. Porque siempre cuando me sentía débil él estaba para hacerme descansar y hacerme más fuerte.

Agradecer a mi amiga y compañera de seminario que siempre me brinda apoyo, comprensión y una casa cuando terminábamos muy tarde. Por su perseverancia para terminar esta investigación. Así como también a mi profesora guía que nos guió y acompañó y aceptó este desafío de tenernos a ambas en un grupo de investigación, muchas gracias.

Agradecer a cada persona que me brinda apoyo durante este proceso con sus palabras, risas y ánimo en donde no dejaron que cayera. A todos Gracias totales .

Natalia Belén Orellana Henríquez

Índice

Índice.....	1
Introducción	3
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	5
1.1 Surgimiento y planteamiento del problema.....	6
1.2 Justificación del problema.....	8
1.3 Objetivo General.....	11
1.4 Objetivos Específicos.....	11
1.5 Supuestos de la investigación.....	12
Capítulo II. Marco Teórico.....	13
2.1 Ciencia.....	14
2.2 Pensamiento científico.....	14
2.3 Competencia científica.....	15
2.4 Habilidades de pensamiento científico.....	16
2.4.1 Observación.....	16
2.4.2 Clasificación.....	17
2.4.3 Medición.....	17
2.4.4 Comunicación.....	18
2.4.5 Predicción.....	19
2.4.6 Estimación.....	19
2.4.7 Inferencia.....	19
2.5 Educación Parvularia.....	22
2.6 Fundación INTEGRA.....	23
2.6.1 política calidad INTEGRA.....	24
2.6.2 Referente curricular INTEGRA.....	24
2.7 Bases Curriculares de la Educación Parvularia.....	25
2.8 Educación científica.....	26
2.8.1 La enseñanza de las ciencias en Educación Parvularia.....	27
2.9 Contextos para el Aprendizaje.....	28
2.9.1 Planificación educativa.....	29
2.9.2 Organización del espacio.....	31
2.9.3 Organización del tiempo.....	31
Capítulo III diseño Metodológico.....	33
3.1 Paradigma.....	34
3.2 Enfoque.....	34
3.3 Método de investigación.....	35
3.4 caracterización del estudio de caso.....	37
3.4.1 Contexto.....	38
3.4.2 Participante.....	38

3.4.3 Rol y Funciones.....	38
3.5 Técnicas de recogida de la información.....	38
3.5.1 Entrevista.....	39
3.5.2 Observación no participante.....	40
3.6.3 Análisis documental.....	41
3.6 Validez de la investigación.....	41
3.6.1 Análisis de contenido.....	41
3.6.2 Control de validez y confiabilidad.....	42
3.6.3 Triangulación.....	42
3.7 Categorías de análisis.....	44
 Capítulo IV.....	 49
4.1 Resultados.....	50
 Capítulo V.....	 61
5.1 Discusión.....	62
 Capítulo VI.....	 70
6.1 Conclusión.....	71
6.2 Proyecciones.....	74
6.3 Limitaciones.....	74
 Referencias Bibliográficas.....	 76
 Anexos.....	 82
1. Entrevista educadora nivel medio mayor.....	83
2. Entrevista educadora nivel medio menor.....	87
3. Análisis entrevista educadora nivel medio mayor y educadora nivel medio menor.....	92
4. Análisis observación no participante educadora nivel medio mayor.....	97
5. Análisis observación no participante educadora nivel medio menor.....	102
6. Análisis observación no participante educadora nivel medio mayor y educadora nivel medio menor.....	106
7. Análisis documental educadora nivel medio mayor.....	109
8. Análisis documental educadora nivel medio menor.....	114
9. Triangulación análisis documental educadora nivel medio mayor y educadora nivel medio menor.....	118
10. Triangulación técnicas de recogida de información utilizadas.....	120
..	

Introducción.

En la presente investigación se aborda el tema de las Habilidades de Pensamiento Científico intencionadas en las prácticas pedagógicas del núcleo Seres vivos y su entorno, en dos Educadoras de párvulos de niveles medios de un jardín de la Fundación INTEGRAL de la Comuna de Penco. A continuación se describen los capítulos que se irán desarrollando.

El Capítulo I da a conocer el surgimiento del problema y su justificación; junto con ellos su Objetivo General y Objetivos Específicos, también se dan a conocer los supuestos de investigación.

El Capítulo II presenta información sobre conceptos, teoría, investigaciones empíricas, todo en base a las categorías y su explicación de cómo son abordados y entendidos dentro de esta investigación.

El Capítulo III detalla el tipo de metodología, su enfoque, además explicita las técnicas de recogidas de datos e información relevante para la investigación, de forma que se contextualiza la información.

El Capítulo IV explicita los principales resultados obtenidos por medio de las técnicas de recogida de la información, para lo cual se realizan entrevistas, observaciones no participantes y análisis documental para las Educadoras de párvulos de nivel medio menor y medio mayor.

El Capítulo V presenta la discusión de los resultados encontrados en esta investigación en un Jardín Infantil de la Fundación INTEGRAL de la Comuna de Penco.

Finalmente en el Capítulo VI se explicitan los hallazgos de la investigación respondiendo a la pregunta de investigación, a los objetivos propuestos y a los supuestos. Además se explicitan algunas limitaciones y las principales proyecciones.

CAPÍTULO 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 Surgimiento y Planteamiento del Problema.

En Chile aún se cree que la ciencia es muy elaborada para niveles iniciales puesto que se afirma que la formación científica es fundamental que se comience desde la secundaria y niveles universitarios, esto trae como consecuencia que los mismos docentes de educación infantil sigan creyendo que es muy complicado llevarlo a las aulas. “Si bien la enseñanza de las ciencias evidentemente debe abordarse en todos los niveles educativos, es la educación secundaria la etapa fundamental para plantear la alfabetización científica de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Lamentablemente, y en general, la formación científica del alumnado en el sistema escolar chileno no está a la altura de este desafío” (Gallegos, Castro y Rey, 2008)

Esto se ve reflejado por los mismos docentes de todos los niveles educativos que se expresan de esta manera, “al jardín sólo se va a jugar, a socializar y formar hábitos, los contenidos científicos tienen un nivel de complejidad demasiado alto para que puedan ser trabajados por los niños. Su comprensión exige competencia cognitiva, que aún los niños no poseen.” (Daza y Quintanilla, 2011, p.43). Además otro estudio, expresa que “la noción de ciencia que tienen la mayoría de los niños al terminar la primaria es mínima, por no decir nula. Al respecto, los maestros suelen argumentar que pese al gran interés de los niños y las niñas por la ciencia, éstos se enfrentan a obstáculos como el entorno familiar, la excesiva carga académica por parte de las instituciones escolares, la falta de preparación docente y muchas veces a la falta de aptitudes por parte de los niños y niñas”. (Gallego et al, 2008). Contribuyendo con lo anterior, en otra investigación se afirma que “se sabe que el profesor que no posee conocimientos sólidos sobre la materia que enseña, es un profesor inseguro, que se guiará principalmente por lo que dicen los libros de texto, lo cual al final repercute en que su práctica sea poco innovadora y principalmente tradicional”. (Cofré, Camacho, Galaz, Jiménez, Santibáñez y Vergara, 2010). Reafirmando lo anterior de igual modo lo

expresa “la falta de conocimiento científico por parte de los docentes, provoca inseguridad, temor frente a las pregunta de los niños y sobre todo la imposibilidad de interpretar errores sistemáticos que se confunden con sus propias teorías intuitivas.”

De acuerdo a lo planteado anteriormente, en el nivel de Educación Parvularia aún se mantiene el concepto que la ciencia es muy elaborada, por lo tanto es difícil de abarcar y los educadores creen que necesitan muchos materiales para poder realizar estas experiencias de aprendizajes. En cambio si las Educadoras de párvulos se enfocarán en conocer las habilidades científicas comprenderán que no es necesario utilizar tantos recursos materiales para desarrollar experiencias de aprendizaje, sino que tomarían en cuenta la manera de desarrollar habilidades dentro del núcleo seres vivos y su entorno, invitando al niño y niña a explorar, descubrir, a desarrollar sus habilidades de manera que ellos realicen sus propios procesos claves para llegar a un aprendizaje significativo.

Siguiendo la misma línea, la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) publicó el informe ENCIENDE (2011), donde advierte de la urgente necesidad de impulsar una adecuada educación científica desde los 3 años de edad. Ello requiere inevitablemente la atención y mejora de una diversidad de aspectos relativos a la ciencia escolar desde el 2º Ciclo de infantil (3-6 años). (García, Criado y Cañal, 2014).

Sin embargo en las salas de clases de Educación Parvularia, no se ve mayormente el trabajo de una de las áreas de la educación que son las ciencias naturales; que en este caso se relaciona con el núcleo de seres vivos y su entorno presentado en el referente nacional; las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en donde se relaciona con el descubrir, explorar, experimentar, invitando a los niños y a las niñas a desarrollar habilidades. Entender que la educación científica va más allá de solo transmitir conocimientos sino que de atender a las necesidades actuales de los niños y niñas, en donde se promueven instancias que pueda descubrir, explorar, desarrollar un pensamiento

crítico, y también invitando a desarrollar sus habilidades científicas, por encima de la información memorizada.

En base a lo descrito, las investigadoras del estudio han visualizado que esto que se evidenció en España, es similar a lo que visualizan en sus prácticas pedagógicas progresivas durante su formación como Educadoras de párvulos, ya que las experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, cuando se realizan no invitan al niño a descubrir, explorar, experimentar, quedando en evidencia que no se están desarrollando habilidades que favorezcan aprendizajes significativos.

1.2 Justificación del problema.

La ciencia ha dejado de pertenecer a los científicos de las academias y universidades. Hoy en día es imprescindible para la vida de las personas. La formación científica ha llegado a ser importante en la formación de las nuevas generaciones. (MINEDUC, 2001)

Cabe destacar la importancia de una formación científica puesto que se ha convertido en una condición necesaria para tomar buenas decisiones que nos sirven de manera transversal para la vida. Es por esto que inquieta saber más sobre esta área de las ciencias naturales, ya que forma al niño/a a ser una persona que se cuestione las situaciones, que formule sus predicciones, que sea observador.

“Hoy en día, la enseñanza de las ciencias en Chile es un eje de gran importancia desde la educación inicial hasta los últimos años de la enseñanza secundaria. Específicamente, en la educación inicial, existen contenidos, objetivos y mapas de progreso específicos para la adquisición de competencias

científicas.” (Cofré et al, 2010).

De igual modo es importante enseñar ciencias porque apunta principalmente a la formación de individuos creativos, críticos, reflexivos, en resumen enseñarles a reflexionar de su actuar de qué manera influye a los demás, en fin a un espíritu transformador. Así lo afirma una investigación realizada por Serrano (2008) a la Educación inicial, en donde expresa la importancia de impulsar el desarrollo de las ciencias “como un elemento esencial para el desarrollo de los ciudadanos del mundo de hoy y del mañana”, entendiéndose esto como el desconocimiento de las habilidades de pensamiento científico. (Gallegos, Castro y Rey, 2008)

Enseñar ciencias a los niños y niñas en edades iniciales, según Daza y Quintanilla (2011), menciona que ayuda contribuir a la formación de futuros ciudadanos que sean responsables de sus actos tanto individuales como colectivos, conscientes y conocedores de los riesgos, pero activos y solidarios para conquistar el bienestar de la sociedad, y críticos y exigentes frente a quienes toman las decisiones. Contribuyendo a la definición “La necesidad de la cultura de la ciencia en edades iniciales, estaría enmarcado en el derecho de los niños y niñas a aprender ciencias, aquí se hace un reconocimiento a la psicología cognitiva, y especialmente a la psicología genética que ha aportado valiosa información sobre el modo cómo los niños construyen conocimiento y significado del mundo” (Daza y Quintanilla, 2011).

En la revista llamada horizontes educacionales de la Universidad del Bío Bío de Chile hay un artículo llamado “Orientaciones para enseñar Ciencias Naturales en el marco del nuevo enfoque curricular en Chile” que reafirma la importancia de enseñar ciencias en la Educación Parvularia.

Destaca una de varias herramientas curriculares para el quehacer pedagógico de las Educadoras de párvulos que son los mapas de progresos, que concretan la articulación entre las habilidades de pensamiento científico y los contenidos científicos, proponiendo además niveles de aprendizajes progresivos para cerciorarse de las habilidades adquiridas por los estudiantes en la etapa escolar. Si bien entendemos que los documentos emanados del Ministerio de Educación de Chile, avalan la adquisición de habilidades, todavía queda pendiente ver de qué manera esto se refleja en las prácticas pedagógicas de las Educadoras de párvulos.

“El reto actual, desde el punto de vista educativo y en el marco multicultural de lenguas y colores, es ir formando nuevas generaciones de agentes de cambio intercultural que vayan consolidando los lazos sociales, moldeando los hábitos y mentalidades diversas desde dentro. La educación no sólo puede entenderse como adaptación a las exigencias de la sociedad, sino como realización de una personalidad autónoma, crítica y solidaria.” (Daza y Quintanilla, 2011).

Dicho esto, se entiende que los niños y niñas a estas edades son ciudadanos y sujetos de derecho, por lo que es importante y necesario que tengan oportunidades de acercamiento al entorno en que se encuentra, para luego adquirir paulatinamente conocimientos que les permitan tomar decisiones de manera fundamentada. De igual manera es importante desarrollar las habilidades de pensamiento científico que van incluidas en el desarrollo de las ciencias. Entendiendo por habilidades científicas a “procesos claves donde su fin es dar sustento al proceso investigativo que desarrollan los párvulos con la medición de un adulto, para encontrar respuesta a una pregunta de investigación o desarrollo de sus aprendizajes a partir de ideas previas” (Achiardi, 2016). Estas habilidades que se verían afectadas sin una buena implementación adecuada del núcleo de seres vivos y su entorno son principalmente la observación, clasificación, medición, comunicación,

estimación, predicción e inferencia, todas ellas son consideradas para el proceso de formación de niños y niñas permitiendo que los niños y niñas avancen de manera graduada en su aprendizaje hasta alcanzar un nivel más complejo y elaborado, logrando que tomen conciencia y reconozcan cómo han logrado los nuevos aprendizajes. Es por esto que se hace importante tener claridad sobre los conocimientos de las Educadoras de párvulos respecto a la ciencia, habilidades científicas., cómo lo expresan en sus planificaciones y como lo intencionan a diario.

Todo lo anterior conduce a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué habilidades de pensamiento científico intencionan en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, dos Educadoras de párvulos de niveles medios de una Sala Cuna y jardín infantil de la Fundación INTEGRADA de la Comuna de Penco?

1.3 Objetivo General

Develar las habilidades de pensamiento científico que intencionan en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, dos Educadoras de párvulos del nivel medio menor y nivel medio mayor de un Jardín Infantil de la Fundación INTEGRADA de la Comuna de Penco.

1.4 Objetivos Específicos.

- Conocer el significado que le otorgan las educadora de párvulos a las habilidades de pensamiento científico en sus respectivos niveles.
- Identificar las habilidades de pensamiento científico que intencionan las Educadoras de párvulos en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno.
- Identificar las habilidades de pensamiento científico que las Educadoras de párvulos intencionan en sus planificaciones de aula.
- Describir los elementos de la planificación que intencionan en sus experiencias de

aprendizaje del núcleo de seres vivos dos Educadoras de párvulos de niveles medio mayor y medio menor.

1.5 Supuestos de la investigación

Con respecto la investigación se presume que:

- La Educadora de párvulos del nivel medio menor no intenciona en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, las habilidades de pensamiento científico.
- La Educadora de párvulos del nivel medio mayor no intenciona en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, habilidades de pensamiento científico.
- Las Educadoras de párvulos de nivel medio mayor y menor desconocen cuáles son las habilidades de pensamiento científico y la importancia de ellas en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Capítulo II
MARCO TEÓRICO

2.1 Ciencia

La ciencia y su concepto ha evolucionado a través del tiempo lo cual lo hace difícil poder encasillarse en tan solo una definición exacta. Pujol (2007) describió:

“Es difícil dar una definición única y consensuada de ciencia. Lo que es posible decir es que su motor es siempre la capacidad humana de plantearse preguntas, y que es, también, una actividad humana que intenta ejercer la racionalidad para revelar los misterios del mundo, reproduciendo los fenómenos naturales y físicos del mismo.” (p.85)

“La ciencia es especial porque se basa en los hechos, se supone que los hechos son afirmaciones acerca del mundo que pueden ser verificadas directamente por un uso cuidadoso y desprejuiciado de los sentidos. La ciencia ha de basarse en lo que podemos ver, oír, tocar, y no en opiniones personales o en la imaginación especulativa. Si se lleva a cabo la observación del mundo de un modo cuidadoso y desprejuiciado, los hechos establecidos de tal manera constituirán una base segura y objetiva de la ciencia.”(Chalmers, 2010, p.1).

En esta investigación se entenderá ciencia como la actividad humana que intenta ejercer la racionalidad, entendiendo los fenómenos del día a día, porque la ciencia se basa en lo que se puede ver, oír, tocar, pero haciendo presente que no se trata de tener opiniones personales sino que se lleva a cabo de acuerdo a una base segura y objetiva de la ciencia.

2.2. Pensamiento Científico:

“El pensamiento científico se caracteriza por ciertas conductas y disposiciones que aunque son importantes en todos los dominios de la existencia, para el quehacer en la ciencia son imprescindibles. Nos referimos específicamente a la capacidad para elaborar preguntas y sorprenderse; a la habilidad para encontrar relaciones entre aspectos aparentemente distantes o distintos; a la confianza en los otros, como colectivos y como individuos; y,

finalmente, a la necesidad que, como un imperativo, lleva al individuo a comunicarse con los otros con la intención de compartir una vivencia o de convencer racionalmente a los otros de un planteamiento”. (Segura, 2013)

2.3. Competencia Científica

Se entiende por competencia científica a “La capacidad de emplear los conocimientos científicos de un individuo y el uso de ese conocimiento para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia. Asimismo, comporta la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como un método del conocimiento y la investigación humanas, la percepción del modo en que la ciencia y la tecnología conforman nuestro entorno material, intelectual y cultural, y la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo. Esta definición reconoce que la competencia científica se compone de tres dimensiones: los conocimientos, las habilidades y las actitudes, identificando catorce sub dimensiones en total.” (Quiroga, Arredondo, Cafena y Merino, 2014).

“Nos remite a una persona (“sujeto competente”) que es capaz, que sabe, que puede hacer, que tiene capacidad reconocida para afrontar una situación, que posee cierto grado de dominio de habilidades y de recursos para la acción” La competencia de pensamiento científico, como la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad (científica en este caso) o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio de la ciudadanía, implica dimensiones de tanto de tipo cognitivo como no cognitivo.” (Quintanilla et al, 2014).

En un estudio realizado en el año 2013 en Colombia, llamado “La enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas”, se concluye que, la enseñanza de

las Ciencias Naturales, para el desarrollo de competencias científicas, implica cambios en los procesos evaluativos que permitan valorar las competencias, además la perspectiva evaluativa debe asumir la creación de juicios de valor que pongan en juego los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la competencia científica. (Castro y Ramírez, 2013)

2.4 Habilidades de Pensamiento Científico:

Las habilidades de pensamiento científico se entienden como “Procesos claves donde su fin es dar sustento al proceso investigativo que desarrollan los párvulos con la mediación de un adulto, para encontrar respuestas a una pregunta de investigación o desarrollo de sus aprendizajes a partir de sus ideas previas” (D' Achiardi, 2016)

Es necesario definir cuáles son las habilidades de pensamiento científico para un mejor entendimiento de la investigación, ya que son parte de la formación de un pensamiento analítico, y crítico, lo que va a permitir transformar a los niños y niñas en ciudadanos responsables.

De las ciencias se desprenden una serie de habilidades de pensamiento científico que se deben desarrollar en educación. Según Daza y Quintanilla (2011) estas son:

2.4.1 Observación

La observación como actividad práctica compromete más allá del uso de los cinco sentidos, abarcando una actividad mental. Los niños pequeños observan activamente el mundo y se van integrando a él dejando de manifiesto de motivación intrínseca de observar, en ellos este procedimiento implica todos los sentidos y dadas sus limitadas habilidades lingüísticas tienen menos probabilidades para describir sus observaciones, sin embargo es evidente que

son capaces de reflexionar y reaccionar al significado de lo observado. (Daza y Quintanilla, 2011, p.75)

2.4.2 Clasificación

La clasificación es una habilidad que se basa fuertemente en la observación. Generalmente se define como la habilidad de organizar objetos en grupos con un propósito particular, basados en características que son detectadas a partir de la observación y exploración. Esta actividad favorece el que los niños aprendan de sus experiencias y les den sentido al mundo. Sus primeras manifestaciones son de agrupación simple por una o más características, para ir integrando habilidades de clasificación más específicas, a partir de las experiencias. El rol del adulto en cuanto a ofrecer oportunidades de agrupar es clave, porque esta habilidad no surge de manera natural en los niños pequeños. (Daza y Quintanilla, 2011, p.76)

2.4.3 Medición

La medición es una habilidad que compromete la cuantificación de observaciones. Las actividades científicas de observar y clasificar, muchas veces comprometen la descripción o comparación en términos cuantitativos, e incluso las observaciones comprometen comparar propiedades con un estándar. Los objetos pueden ser ordenados en un continuo basado en un set específico de valores. La medición puede comprometer números, distancia, tiempo, longitud, área, peso, volumen y temperatura. En la educación infantil “medida” compromete una comparación directa y el uso de medidas no convencionales, siendo responsabilidad de los educadores ofrecer muchas oportunidades para favorecer esta habilidad, las actividades diarias cotidianas son muy apropiadas para que los adultos guíen

a los niños en cuantificar sus observaciones, lo que en un principio requiere de que ellos adultos provean el vocabulario. Los niños se benefician que en repetidas experiencias los adultos usen los términos de grande-chico, alto-bajo, largo-corto, liviano-pesado, ancho-angosto. (Daza y Quintanilla, 2011, p.76).

2.4.4 Comunicación

Las actividades de la ciencia comprometen el compartir información de manera precisa y clara a los demás. La comunicación compromete la habilidad de comunicarse verbalmente con otros, a nivel oral y escrito e integra otros modos comunicativos, como dibujos, modelos, música, movimiento y actuaciones, que tienen especial importancia para los niños pequeños y deberían estar al alcance de todos. Ellos cuando hacen observaciones o descubrimientos, comparten lo que han observado con otros al comunicar. Al conversar de lo que piensan y al explicar sus observaciones los niños empezarán a darle sentido a los fenómenos científicos y avanzando en su comprensión. Así, la comunicación provee la oportunidad para que los niños reflexionen sobre lo que hacen y los ayuda a evaluar sus ideas y superar sus dificultades en comprensión, esto porque la comunicación compromete la expresión de ideas y pensamientos. (Daza y Quintanilla, 2011, p.76).

2.4.5 Predicción.

“La habilidad de predecir incluye la utilización de información existente para determinar futuros eventos, así una predicción generalmente está basada en conocimientos previos, la

observación o la combinación de los dos. La predicción no solo sirve a los niños en su vida cotidiana, sino que es una importante habilidad en la ciencia, ya que les ayuda a darle sentido a sus observaciones. Al predecir el niño está aprendiendo a utilizar información existente y esto lo ayuda a asumir control sobre sus vidas”. (Daza y Quintanilla, 2011, p.77)

2.4.6 Estimación

“La estimación puede ser considerada una forma especial de predicción que incluye conocimientos previos para aproximar y cuantificar, ésta asume un conocimiento previo de medida, pero no incluye el acto de medir objetos”. (Daza y Quintanilla, 2011, p.77)

2.4.7 Inferencia.

“Inferir es una habilidad que compromete la utilización de la lógica para establecer supuestos o conclusiones basadas en observaciones, produciendo una explicación que al estar basada en ellas es más susceptible al error. Para poder desarrollar la habilidad de hacer inferencias los niños deben entender las diferencias entre observación e inferencia, lo que implica muchas oportunidades de observar y hacer inferencias. Las actividades diarias en los jardines y en la casa proveen muchas opciones al respecto, un ejemplo es la literatura infantil”. (Daza y Quintanilla, 2011, p.77)

D’Achiardi, M. (2016) hace mención a las siguientes las habilidades científicas:

La observación:

“Es una habilidad científica que permite a los párvulos recabar nuevas ideas e información desde su entorno y descubrir a través de todos sus sentidos, objetos y situaciones que son

de su interés. La observación les permite seleccionar lo relevante, comparar características y relacionarlas con otros objetos y situaciones, para dar respuesta a aquello que se investiga. La función de la educadora, será entonces ofrecer variadas oportunidades y situaciones concretas para observar, utilizando los sentidos, aportando algunos instrumentos de apoyo, (lupas, cajas con materiales, enciclopedias, entre otros) que permitan potenciar y enriquecer las observaciones que realizan los niños y niñas. Las preguntas problematizadoras que realiza el adulto y los niños, deben acompañar el proceso de observación para perseverar en la búsqueda de soluciones o respuestas”.

La formulación de hipótesis:

“Es otra habilidad que se pone en juego en el aprendizaje de las ciencias y se refiere a aquellas explicaciones provisorias, tentativas o predicciones que hacen los niños acerca de los fenómenos que observan. Las hipótesis se plantean como una proposición que debe ser comprobada. En este sentido, pueden ser verdaderas o falsas, pero aun así, permiten orientar y dar sentido al proceso de investigación. Es importante que durante el proceso los niños puedan formular y compartir sus hipótesis, de manera que puedan debatir diferentes puntos de vista y establecer algunas relaciones entre las variables que se evidencian durante la investigación. Las hipótesis relacionan experiencias pasadas para definir situaciones actuales y son oportunidades para desarrollar ideas y comprender conceptos”.

La Predicción.

“Es una habilidad científica que nace o se fundamenta en ideas, experiencias o en observaciones previas, que no son adivinanzas, pues ambas son inseguras, pero la Predicción se fundamenta en el razonamiento acerca de ideas u observaciones, no así las adivinanzas”

La Investigación:

“Surge habitualmente por el deseo de conocer algo en profundidad y puede ser desarrollada en forma grupal o individual. También nace de las propuestas de la educadora que invita a los niños a acercarse a aquello que es “investigable”, realizando preguntas, y poniendo a

prueba las hipótesis y predicciones de los párvulos. La investigación es un proceso de planificación, desarrollo y evaluación de lo observado, en que los niños descubren, indagan y exploran a partir de aquello que les interesa, participando de forma activa; en general los niños solo planifican el inicio de lo que investigan y no el proceso completo; es allí donde la educadora debe intervenir, acompañando para que planifiquen variadas situaciones de investigación, apoyándolos con preguntas que problematicen y guíen el proceso, poniendo foco en lo que se desea conocer y tomando conciencia del proceso que están desarrollando.”

Llegar a conclusiones:

“Parte de las habilidades científicas que desarrollan los párvulos, es la capacidad de obtener conclusiones de las experiencias realizadas, lo que significa que se encuentran en condiciones de reunir datos e información sobre el proceso, registrarlos, revisar lo realizado y comparar las ideas previas con los datos obtenidos, para tomar decisiones sobre eso. Las conclusiones son un resumen de los hallazgos que permite interpretar los resultados; la tarea de la educadora será mediar los aprendizajes y acciones de los niños para que puedan avanzar de unos aprendizajes a otros, relacionando lo que sabían antes con lo aprendido, como producto de la experiencia. Como consecuencia de las conclusiones, es muy probable que aparezcan nuevos temas o ideas para continuar experimentando”.

Comunicar la información:

“Consiste en compartir las ideas que surgen de las experiencias y presentar al grupo las posibles explicaciones de lo que se ha investigado, a través de diálogos formales e informales, donde los párvulos informan y comentan sus opiniones acerca de los hallazgos de sus investigaciones. La habilidad científica de comunicación se convierte en un buen aliado para desarrollar tanto el lenguaje verbal como escrito; surge el “lenguaje científico” (que también puede incluir conceptos matemáticos) con sentido, aparecen aquí nuevos conceptos e ideas que los niños ya manejan con mayor propiedad producto de la experiencia. La educadora será la encargada de asegurar que esto suceda y potenciará los diálogos y discusiones que surjan a partir de la nueva información presentada.”

2.5 Educación Parvularia

En sus orígenes, la llamada Educación Preescolar estaba asociada al papel de custodia que ejercían ciertas órdenes religiosas de niños y niñas en condiciones de indigencia, abandono u orfandad, provenientes de las clases populares. Posterior a ello, tras el contrato de una maestra extranjera en 1906, se emprende la formación de educadoras y se crea el primer kínder fiscal. El currículum recibe la influencia de la obra de Fröebel y más tarde de Montessori y Decroly, definiendo los núcleos centrales de la tarea pedagógica. En 1911 la atención se encauza hacia los menores de sectores populares y desamparados con la fundación del kínder popular, las primeras adaptaciones curriculares al contexto nacional y la extensión de la formación de educadoras en secciones de los liceos de provincias.

En la segunda mitad del siglo XX la carrera profesional para atender educativamente a niños y niñas en edad preescolar es ofrecida por la Universidad de Chile y la práctica se realiza sobre todo en centros poblacionales marginales. El Ministerio de Educación lentamente se incorpora en esta tarea con la elaboración de los programas educativos para el segundo Nivel de Transición y luego al Nivel Sala Cuna. En 1970 la JUNJI comienza la formación de técnicos en Educación Preescolar en instituciones de enseñanza secundaria técnico-profesional. En 1990 la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) se transforma en la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), pasando de tener un carácter asistencial a uno educativo. En estos últimos años, la tendencia en Educación Preescolar es que niños desde sus edades más tempranas participen de alguna experiencia educativa, antes de iniciar la escolaridad obligatoria y formal.

En Chile, la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles, entre los que la Educación de párvulos corresponde al primer nivel de enseñanza reconocido constitucionalmente

en virtud de la Ley N° 19.634/1999. Atiende, cuida y educa integralmente a los niños y niñas en los primeros años vida, parte desde el nacimiento hasta el ingreso al nivel de Enseñanza Básica. En términos de sus objetivos, intenta favorecer sistemática, oportuna y pertinentemente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas antes del ingreso a la educación obligatoria, lo que plantea en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de los menores como personas, situación que incluye vínculos y complementariedad con los padres y las familias. (Alarcón, Castro, Frites y Gajardo, 2015).

2.5 Fundación Integra

La Fundación Integra es uno de los principales prestadores de Educación parvularia en Chile, es una institución de derechos privados sin fines de lucro, que pertenece a la red de fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidenta de la República, con 27 años de experiencia Fundación Integra cuenta con más de 1.100 jardines infantiles y sala cunas gratuitos en todo Chile y más de 86 mil niños y niñas reciben una educación parvularia pública y de calidad a través de un proyecto educativo que considera la participación activa de los equipos de trabajo, las familias y las comunidades, en un entorno acogedor, diverso y protegido. Más de 22 mil personas, en su mayoría mujeres técnicas y profesionales, trabajan para que niños y niñas aprendan jugando felices y transformando el mundo ([www. Integra.cl](http://www.integra.cl))

Los centros de Fundación Integra responden a una política de calidad educativa para los niños y niñas y asegura una buena educación y trato para con los párvulos. Esta fundación declara que el ambiente es el tercer educador de los niños y niñas lo cual es esencial para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, y así intencionar las ciencias, también les brinda la oportunidad a los niños y niñas de explorar aún más su entorno y así construir su propio aprendizaje algo también se

declara en su referente curricular. (Fundación Integra, 2015)

Las investigadoras de este seminario determinaron realizar la investigación en un establecimiento de la fundación Integra ya que responde a política de calidad educativa para los niños/as y asegura una buena educación y trato para con los niños lo cual se menciona más abajo. Además de contar con las edades pertinentes para la investigación las cuales eran (2-3) y (3-4) ya que en estas edades se visualiza menos el desarrollo de habilidades de pensamiento científico, y tampoco hay tantos estudios para estas edades, sin embargo las edades mayores desde los 5 en adelante existen investigaciones realizadas y de cómo potenciar las ciencias.

2.6.1 Política de calidad educativa de Integra

La Política de Calidad Educativa se nutre de cuatro componentes que manifiestan declaraciones específicas que comprometen el actuar de Integra, para otorgar mayor fuerza, coherencia y consistencia a 'Lo esencial de la Calidad Educativa' en su conjunto. Los componentes son: Componente de Bienestar y Protagonismo de niños y niñas. Componente de Educación Transformadora. Componente de Familias y Comunidades comprometidas con la Educación. Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación. Política calidad educativa. Integra. 2015

2.6.2 Referente curricular de Integra

“La Propuesta Pedagógica consiste en un conjunto de criterios generales, referidos a los siguientes aspectos curriculares: ambientes educativos, organización del tiempo, planificación educativa y evaluación; y su objetivo es enmarcar y orientar la elaboración de los proyectos curriculares que se diseñen en cada jardín infantil, en el marco de sus Proyectos Educativos Institucionales”

“La Política de Calidad educativa que hemos construido recientemente en nuestra institución señala la necesidad de contar con ambientes educativos enriquecidos y confortables para el aprendizaje y desarrollo plenos del niño y niña, refiriéndonos con esto, tanto al ambiente humano (aspectos interaccionales) como físico, los cuales deben estar en sintonía entre sí, para el desarrollo de una pedagogía activa y constructivista”

“El ambiente físico, por su parte, corresponde al espacio donde transcurren estas interacciones educativas, el cual debe estar organizado con una clara intencionalidad pedagógica, en el marco de promover más y mejores aprendizajes en los niños y niñas.” (Referente curricular integra. Fundación Integra, 2015.)

Como ya lo señalamos al inicio del capítulo, el ambiente físico es el espacio donde transcurren las interacciones educativas. Entenderemos por ambiente físico a la organización del espacio, con un sentido pedagógico y de bienestar para los niños y niñas; incluyendo tanto las condiciones generales del espacio educativo (seguridad, higiene, ventilación, luminosidad, temperatura, tamaño, entre otras) como el equipamiento, y materiales didácticos y fungibles.

En esta investigación al momento de solicitar el proyecto educativo institucional (PEI) del jardín en cuestión, se encontraba en construcción y es por tanto que no se acogió gran parte de lo que en él estaba establecido, se puede mencionar que en ese entonces el núcleo priorizado era el núcleo de seres vivos y su entorno, dando un paso a nuestra investigación que se relaciona por completo con el objetivo.

Una vez ya establecido el PEI, se priorizo el núcleo de grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, lo que tampoco modifico nuestros hallazgos.

2.7 Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP)

Las "Bases Curriculares de la Educación Parvularia", creadas el año 2001, son un marco referencial para las y los Educadores de párvulos, centrado en aprendizajes considerados esenciales para todo párvulo chileno y que ofrece espacios para la expresión de las

diversidades de niños, familias y educadores, en la búsqueda de la conformación de comunidades educativas afectivas y efectivas. (MINEDUC, 2001)

Las B CEP establecen tres ámbitos para el aprendizaje, los cuales son “Formación personal y social”, “Comunicación” y “Relación con el medio natural y cultural”. En el cual el último ámbito tiene un núcleo el cual se sustenta en la investigación, llamado Seres vivos y su entorno. También establecen que el objetivo general del núcleo seres vivos y su entorno es “descubrir y conocer activamente el medio natural desarrollando actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno a través de distintas técnicas e instrumentos” (p.73)

2.8 La Educación Científica.

“El principal reto de la ciencia del profesor de Ciencias es diseñar una ciencia escolar que permita desarrollar en clase una actividad científica que, sin dejar de centrarse en las características del conocimiento científico, lo presente vinculado a preguntas, capacidades y finalidades que tengan sentido en la etapa educativa en la cual se desarrollan, que lo transforma radicalmente.” (SEP, 2011)

Para la enseñanza de las ciencias es necesario una buena entrega de conocimientos a los niños y niñas para que esta pueda ser entendida en su totalidad y así al tener una buena educación científica el ser humano pueda desenvolverse de buena manera en la sociedad, como un ser que piensa, que analiza y razona.

“una de las finalidades principales de la educación científica de hoy en día habría de ser el lograr niños y niñas, adolescentes y jóvenes capaces de dar sentido a su intervención activa en el mundo, de tomar decisiones fundamentadas, y de establecer juicios de valor robustos poniendo en marcha, de forma autónoma y crítica.”(Quintanilla, 2014)

En una investigación del año 2010 realizada en Chile llamada “La Educación Científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia.” menciona que “los profesores de aula consultados reconocen como importante las competencias relacionadas con la capacidad de evaluar y generar aprendizajes en el ámbito de las ciencias, generar un ambiente propicio en el aula y promover la educación científica dejando a un lado las competencias que tienen que ver directamente con manejo de contenidos.” (Cofré et al, 2010)

En una investigación del año 2014 en España llamada “Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: un análisis de la regulación estatal de enseñanzas mínimas.” se visualizó que la regulación española de enseñanzas mínimas para la etapa 3-6 años promueve una alfabetización científica inicial concuerda, en muchos de sus planteamientos, con los posicionamientos actuales sobre educación científica elemental, sin embargo, se detectan también estos aspectos esenciales que no son atendidos, o lo son de manera inadecuada. Es cierto que el documento analizado es genérico y abierto, pero si da orientaciones didácticas y metodológicas para la enseñanza.

2.8. 1 La Enseñanza de las Ciencias en Educación Parvularia.

A lo largo de los años se han incorporado nuevas perspectivas educativas en el marco de la enseñanza en Chile en las que se ha evolucionado desde una educación tradicional hacia enfoques en lo que se involucra de manera más activa a los estudiantes favoreciendo de manera más significativa el desarrollo de habilidades científicas. (Fernández, Herrera, Herrera, Ormeño y Romero, 2016)

“Si se lograra una adecuada iniciación a los conceptos y a las formas de pensamiento propio de las ciencias es necesario, ante de todo, que los niños y niñas tengan múltiples y variadas oportunidades para observar, explorar, e investigar una amplia gama de fenómenos que tienen lugar en su entorno natural, social y cultura. Lo que los niños y niñas hacen en relación con lo que encuentran a su alrededor es mucho más significativo que lo que la educadora u otros adultos pudieran relatar. El papel mediador del adulto, y en este caso, del educador, se centra aquí en lograr que el niño o niña lleguen a ver el mundo y a interpretar los hechos a través de conocimientos científicos.

En este nivel, las actividades de iniciación a la ciencia no apunta al aprendizaje de determinados contenidos científicos, sino al desarrollo en niños y niñas de la capacidad de aplicar conocimientos científicos, en la interpretación del mundo que los rodea.” (MINEDUC, 2001)

2.9 Contextos para el aprendizaje

Las BCEP (2001), velan porque los componentes básicos del desarrollo curricular (contextos para el aprendizaje), planificación, conformación y funcionamiento de comunidades educativas, el tiempo el espacio y la evaluación sean consistentes entre sí y adecuados en su selección y organización para apoyar el logro de los aprendizajes esperados. Para efecto de esta investigación se han seleccionado tres contextos: planificación, organización del espacio educativo y organización del tiempo; los cuales buscarán dar respuesta a la pregunta de investigación.

En detalle se consideró a la planificación porque según el MINEDUC (2001) coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes. Al considerar la planificación, documento que explicita las principales funciones que se llevarán a cabo, da claramente una mirada hacia lo que se realiza en un determinado espacio y un determinado tiempo. Por lo tanto la planificación es un referente del quehacer pedagógico que facilitará la investigación, ya que se tomará en cuenta cuando las Educadoras de párvulos respondan a la entrevista, además de lo que se observa en el aula, y lo que refleja la documentación (planificación). En cuanto al espacio educativo, este es relevante para esta investigación, ya que el espacio es “un facilitador del aprendizaje de los niños/as, de manera que se considera una estructura de oportunidades, en donde todo lo que el niño hace-aprende sucede en un ambiente, en un espacio cuyas características afectan a esas conductas o aprendizaje.” (Manríquez et al, 2017). Por lo tanto si se intenciona un buen espacio para el desarrollo del núcleo seres vivos y su entorno, promoviendo así las habilidades de pensamiento

científico estaremos entregando mayores oportunidades y facilitando el aprendizaje.

2.9.1 Planificación educativa.

“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 currículum.” (MINEDUC, 2001)

Dentro de los contextos de aprendizaje mencionados por las BCEP (2001) la planificación cumple con un rol fundamental dado que es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico, señalando las decisiones centrales que forman parte de la labor educativa y manifestándose en distintos niveles de concreción.

Experiencias de aprendizaje:

La experiencia de aprendizaje tiene una intencionalidad pedagógica clara y definida y un abordaje integral, que involucra a los niños y niñas desde la dimensión afectiva, cognitiva y motriz. Cultural y valórica. No se trata de una acción puntual, sino de sucesivas acciones que van llevando a los niños y niñas a indagar, descubrir, preguntar, hacer conjeturas, en definitiva, alcanzar el aprendizaje esperado. (MINEDUC, 2006)

Según el MINEDUC (2007) la experiencia de aprendizaje alude a una vivencia educativa, que tiene una intencionalidad pedagógica clara y definida donde los niños y niñas son el foco central, porque estas experiencias les permiten indagar, descubrir, preguntar, etc. Dando la posibilidad de alcanzar los aprendizajes esperados establecidos anteriormente, se debe tener en consideración que los aprendizajes esperados y dicha experiencia de aprendizajes tengan una concordancia.

Toda experiencia tiene tres pasos claves:

- Inicio de la experiencia se anticipa lo que se va a trabajar y se incentiva a los niños y niñas a participar; se trata de un momento corto, dirigido a poner el foco en lo que vendrá y se implementa con el apoyo de un recurso pedagógico o pequeña actividad en combinación con la conversación con los niños y niñas.

- Desarrollo propiamente tal de la experiencia. Los niños y niñas y educadoras se involucran en la propuesta de trabajo central, se trata del paso principal, de mayor duración, en el que todos y todas, interactúan en torno a una tarea que plantea diversos y determinados Desafíos; es el momento en el que se «juega» el aprendizaje esperado y se dan los procesos de aprendizajes más exigentes. El rol del educador es sostener a lo largo de la experiencia la intencionalidad pedagógica, pudiendo atender necesidades e intereses emergentes de los niños y niñas pero resguardando retomar o re-direccionar las acciones hacia el aprendizaje esperado propuesto.

- Cierre de la experiencia, Aquí los niños, niñas y adultos comparten lo realizado, reconstruyendo el proceso de aprendizaje. Es mediante este último paso que los niños y niñas pueden auto-explorar su propia forma de aprender: los pasos que siguieron, los descubrimientos realizados, los errores y dificultades que tuvieron, el camino recorrido en el proceso de aprender (meta-cognición). (MINEDUC, 2007)

Díaz (2006) señala que “las experiencias de aprendizaje son actividades que el docente desarrolla en su sala de clases o en otros espacio educativos, determinados por un currículo establecido que

apunta al objetivo y al propósito de la formación de los párvulos”.

En esta investigación serán relevantes las experiencias de aprendizajes del núcleo seres vivos y su entorno de ambas Educadoras de párvulos de niveles medio será relevante para responder al objetivo general.

2.9.2 Organización del espacio:

“Es concebido como la conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje” (MINEDUC, 2001)

“El espacio en la educación se considera una estructura de oportunidades, en donde todo lo que el niño hace-aprende sucede en un ambiente, en un espacio cuyas características afectan a esas conductas o aprendizaje. También es un contexto de significaciones, en donde la distribución y el equipamiento del espacio escolar resulta ser un fondo sobre el que actúan las figuras de los mensajes educativos” (Manríquez et al, 2017)

Se entenderá el espacio a una serie de aspectos que facilitan la estructura: como (materiales, la ventilación, la distribución de los muebles, la iluminación tanto natural como artificial, etc.). Además, el espacio debe propiciar el bienestar y que este le ofrezca los niños y niñas un ambiente lleno de oportunidades y desafíos para crear su aprendizaje ya que un espacio deficiente en este sentido afecta al aprendizaje y la conducta de los niños y niñas.

2.9.3 Organización del tiempo:

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) hace relación a los diferentes

periodos de tiempo en donde se organiza en largo, mediano, y corto plazo.

En relación al tiempo a largo plazo; su organización es más abierta y variable a los requerimientos.

En relación a mediano plazo; considera lapsus intermedios, tales como periodos semestrales, trimestrales o menores aun, por ser de menor extensión en el tiempo, implican una definición más específica de los objetivos, actividades, recursos y de la evaluación parcial que se va a implementar.

Y en relación a corto plazo; abarca periodos de tiempo desde diarios hasta semestrales. Esta organización recibe diferentes denominaciones (horario de actividades, jornada de trabajo, rutina diaria, etc.).

Este tiempo a corto plazo, posibilita un mayor nivel de especificidad y por tanto facilita el acoger con mayores oportunidades las variaciones de los intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas.

Se entenderá la organización del tiempo en esta investigación a periodos de tiempo desde diarios hasta semestrales. Esta organización recibe diferentes denominaciones (horario de actividades, jornada de trabajo, rutina diaria, etc.). En este caso en relación a términos de fecha ya que se asemeja con lo encontrado en esta subcategoría de análisis por ambas educadoras de párvulos.

Capítulo III
DISEÑO METODOLÓGICO.

En este capítulo se presentará el paradigma, el enfoque, el método investigativo, las técnicas de recogida de la información: como la observación, la entrevista, análisis documental. Luego se presenta la triangulación de la información considerando así dar validez a esta investigación mediante el análisis de las categorías pre establecidas.

3.1 Paradigma

Se entiende por paradigma a “una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general del consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o sus comunidades) de otra.” (Sandín, 2003, p. 28).

Bisquerra (2000) hace mención a una agrupación de los paradigmas que anteriormente eran cuatro paradigmas: Paradigma positivista, Paradigma interpretativo, Paradigma crítico y Paradigma emergente. Posteriormente el autor los reduce a sólo dos paradigmas: Cuantitativo y Cualitativo. El Paradigma Cualitativo englobaría el interpretativo, el crítico y el emergente.

En esta investigación se considerará el Paradigma Cualitativo, ya que responde a los objetivos específicos y de la misma manera respondiendo al general. El Paradigma Cualitativo trata de entender el fenómeno o el acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que ha de comprender es la visión del sujeto o sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales pertinentes a una situación. Cómo se expresan estos conocimientos en términos metodológicos depende de la posición teórica que sirva de base a la investigación. (Flick, 2007)

3.2 Enfoque

“La fenomenología, como enfoque de investigación cualitativa en educación, abre la posibilidad para comprender a los agentes educativos en cuanto a personas históricas,

situadas, reales, concretas es decir, para conocer lo que piensan, sienten, creen y sueñan los profesionales y los alumnos frente al mismo hecho educativo. Cada uno de los profesores tienen, desde sus particularidades situaciones frente al mundo y respecto del sistema educación las percepciones diferentes de la reforma curricular y, lo mismo los alumnos y los apoderados. Se describe lo que se observa, tal como ocurren las cosas o como lo piensan los sujetos entrevistados, sin emitir ningún juicio de valor.” (Araneda, Parada y Vásquez, 2008)

Sandín (2003) menciona que “La fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base al conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben”.

En la presente investigación se entenderá a la Fenomenología como un enfoque de investigación cualitativa en educación que abre la posibilidad para conocer lo que piensan, sienten y creen los sujetos investigados. Por lo consiguiente, la Fenomenología se entiende y se interpreta tal como se percibe. El objetivo del estudio fenomenológico no es encontrar la verdad del fenómeno a investigar, sino buscar describir una determinada percepción, que en el caso actual de la investigación es develar qué habilidades de pensamiento científico intencionan las Educadoras de párvulos en sus experiencias del núcleo seres vivos y su entorno.

3.3 Método de investigación

Métodos de estudio de caso.

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Según Yin (1989) “el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detalladas de unidades sociales o entidades educativas únicas.” (Citado en Bisquerra, 2012, p.310-311)

Al respecto Stake (1998), menciona que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.” (Citado en Bisquerra, 2012, p.311)

Los estudios de casos pueden clasificarse a partir de diferentes criterios:

Stake (1998) identifica tres modalidades:

Estudio intrínseco de casos: Tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos. El producto final es un informe de carácter básicamente descriptivo.

Estudio instrumental de casos: Se propone analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o un aspecto teórico (por lo tanto el caso concreto es secundario). El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Se puede dar cuando el investigador selecciona intencionalmente un caso porque busca un objetivo más allá del mismo.

El estudio colectivo de casos: El interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de forma que ilustran situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo al maximizar sus diferencias, se hacen que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este punto de selección se denomina múltiple: se trata de buscar casos lo más diferentes posibles en las dimensiones de análisis que, al menos en un primer momento, se consideran potencialmente relevantes.

Por su parte Pérez Serrano (1998), postula que existen tres tipos de casos: descriptivos, interpretativos y evaluativos. Esto se desarrolla a continuación:

Estudio de caso descriptivo: Presentan un informe detallado de un fenómeno en objeto de estudio sin fundamentación teórica previa. Son enteramente descriptivos, no se guían por generalizaciones establecidas o hipotéticas, ni desean formular hipótesis generales.

Estudios de casos interpretativos: Contienen interpretaciones ricas y densas. Los datos descriptivos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger datos. El nivel de abstracción y contextualización puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta las construcciones de una teoría.

Estudio de casos evaluativos: Implican descripción, interpretación y juicio. se caracteriza por su habilidad para explicar, descubrir y explorar diferentes momentos del objeto en estudio. Estas evaluaciones pueden ser etnográficas, descripciones de programas, interpretaciones de historia, etc. (citado en Araneda et al, 2003, p. 53)

Esta investigación corresponde a un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), ya que tiene propósito básico de comprender el caso en sí mismo, o sea, develar las habilidades del pensamiento científico que dos Educadoras de párvulos intencionan en sus prácticas pedagógicas de aula de los niveles medio.

3.4 Caracterización del estudio de caso:

3.4.1 Contexto.

El escenario de la investigación es una Sala Cuna y Jardín Infantil urbano ubicado al interior de la Comuna de Penco, perteneciente a la Fundación INTEGRAL. Este Jardín cuenta el año 2017 con una matrícula de 208 niños y niñas, los cuales están distribuidos en ocho niveles (tres salas cunas heterogéneas, una sala cuna de extensión horaria, dos niveles medio menor, dos niveles medio mayor y un nivel de transición). Está conformado por una Directora, un apoyo administrativo, un asistente administrativo, ocho Educadoras de párvulos y veinticinco agentes educativos. Los niveles seleccionados en esta investigación son el nivel medio mayor, (el cual cuenta con veintisiete niños y niñas, una Educadora de párvulos y dos agentes educativos) y el nivel medio menor (que cuenta con veinticinco niños y niñas, una Educadora de párvulos y dos agentes educativos)

3.4.2. Participantes

Los participantes de la investigación serán dos Educadoras de párvulos la cuales respondieron a los ciertos criterios de selección:

1. Título de Educadora de párvulos.
2. Egresada y titulada de un centro de Educación superior.
3. Trabajo en Fundación INTEGRAL.
4. Educadora a cargo de nivel medio menor y otra de nivel medio mayor
5. Trabaja actualmente en aula.

3.4.3. Rol y Funciones

El rol de las Educadoras de párvulos en la investigación será de colaboradoras al participar en la entrevista, así como también facilitadoras con sus planificaciones del núcleo seres vivos y su entorno. En las funciones será responder las entrevistas. Las Educadoras reciben a las investigadoras en su aula para observar sus experiencias de aprendizajes del núcleo seres vivos y su entorno, así como también facilitar las planificaciones. Para luego al final del proceso, las investigadoras puedan realizar una triangulación, realizando un análisis de datos cualitativos.

3.5 Técnicas de recogida de información

Se usarán tres técnicas las cuales buscarán obtener la mayor cantidad de información: Una entrevista estructurada (o estandarizada abierta), observación no participante y un análisis documental. Estas técnicas se seleccionaron debido a que permiten recolectar información relevante necesaria para lograr dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos en esta investigación.

3.5.1 Entrevista:

“La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. En el campo de la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión. (Bisquerra, 2012, p.336)

Baztan (1995) afirma que “es una técnica utilizada, dentro de la metodología cualitativa, para recoger información de tipo verbal de uno o más sujetos a partir de una guía o cuestionario. (Citado en Araneda, et al 2008, p.88)

Dentro de la entrevista se encuentra entrevista estandarizada abierta: consiste en el uso de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los participantes, pero de respuesta libre o abierta. (Araneda et al, 2008)

Bisquerra (2012) que define la entrevista semiestructurada, como:

“Parte de un guión que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener un información más ricas en matices”

En la presente investigación se utilizará el término semiestructurada para referirse al tipo de entrevista, ya que responde mejor a conocer información cualitativa, de manera que las preguntas serán direccionadas por las investigadoras, pero se dará la posibilidad para que las Educadoras de párvulos de ambos niveles puedan responder de manera abierta.

Observación: Se entenderá por observación al proceso de examinar detenida y sistemáticamente el desarrollo de la vida social tal cual ella discurre por sí misma, sin manipularla ni modificarla. Los acontecimientos deben suceder de manera espontánea no permitiendo la manipulación artificial por parte del investigador.

3.5.2 La observación no participante: “Es aquella en la que el investigador se mantiene apartado y alejado de la acción, es poco visible y no se compromete en el trabajo y los roles del grupo como miembro activo de él, además de no simular que pertenece intencionalmente al grupo.” (Araneda et al. 2008 p.84)

Además Mckernan (2001) afirma que

“En este tipo, el observador está más interesado en las conductas de los participantes que en alcanzar significación por medio de la participación personal. El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible en la recogida de datos para no interferir la secuencia natural de los acontecimientos, se tiene cuidado de no perturbar el ethos y la cultura del entorno como una actividad invasiva. (Citado en Araneda, et al. 2008, p.84)

“La observación no participante requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de datos observables. Por lo tanto e intercambio social con los participantes se convierte en una fuente de distracción y puede conducir a distorsiones de los datos.” (Goetz y Lecompte, 1988, p.155)

Por lo anterior mencionado en esta investigación se utilizará la observación no participante, ya que solo se quiere estar presentes en las experiencias del núcleo de Seres vivos y su entorno, sin intervenir y de esta manera poder conocer las prácticas pedagógicas de las Educadoras de párvulos. Es por esto, que la utilización de este tipo de observación permite una mayor cercanía con el trabajo práctico de las Educadoras de párvulos pudiendo tener un registro completo. Se espera realizar observaciones no participantes en el aula, según sus las disponibilidades de tiempo y horario en

que se realicen experiencias de aprendizajes del núcleo de seres vivos y su entorno.

3.5.3 Análisis documental:

El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. Además se afirma que:

“A diferencia de la observación o la entrevista, donde el investigador se convierte en el instrumento principal de obtención y registro de los datos, el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ello es posible captar información valiosa. (Bisquerra, 2012, p.349)

Según Araneda et al. (2008) “Estos documentos son elementos pedagógicos declarativos y, por lo mismo, muchas veces lo establecido en ellos no es lo que se observa en la práctica educativa por lo mismo cuando se estudia una situación escolar determinada, en cualquier ámbito, los investigadores debieran consultar por ejemplo, lo declarado en el proyecto educativo institucional del establecimiento, lo expresado en el reglamento interno laboral, educacional, planificaciones de aula, libros de clase. (p. 91)

Es por esto que se realizará un análisis documental basado en las planificaciones de las Educadoras de párvulos del núcleo seres vivos y su entorno, para conocer si hay alguna relación con lo que se observó en el aula.

3.6 Validez de la investigación.

3.6.1. Análisis de contenido.

“El análisis de contenido es una técnica empleada en investigación cualitativa para transformar los datos de campo recogido en información y conocimiento. La realidad proporciona datos, a partir de los cuales el investigador elabora el conocimiento que explica o comprende la realidad misma. Sin datos no hay conocimiento científico. En efecto, los datos no tienen valor científico por sí mismo, puesto que son propiedades o características que pertenecen a los hechos “están” en ellos, de forma tal que es el sujeto o investigador

quien los recoge (abstrae), le asigna valor o significado, y lo convierte en información cognitiva.” (Araneda et al, 2008).

Así también lo afirma Carrasco y Calderero (2000) “La información que ya tenemos procesada no nos habla “por sí misma”, no es capaz por sí sola de darnos las respuestas deseadas hasta tanto no se efectúe sobre ella un trabajo de análisis e interpretación”.

Para esto se realiza una categorización de los contenidos que se trabajarán, los cuales son definidos y conceptualizados. Esto permite que el desarrollo de la investigación se encuentre abocado a un mismo fin y con un hilo conductor claro.

3.6.2 Control de validez y confiabilidad.

La entrevista como técnica de recogida de datos, se confeccionará en base a las categorías de esta investigación, para luego ser enviada a evaluadores externos para recibir observaciones y comentarios que contribuyan a su validación.

En este caso quienes validaron este instrumento previo a su aplicación, fueron tres Académicos de planta de diversos Departamentos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

3.6.3 Triangulación.

Benavides y Gómez (2005), señalan que la “La triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas si se suman.

La triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la

triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

Hay diversos tipos de triangulación en esta investigación será:

Triangulación metodológica: Al utilizar en la triangulación diferentes métodos se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. Aunque generalmente se utilizan distintas técnicas cualitativas. El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados”

En esta investigación se utilizará la triangulación ya que al usar varias técnicas de recogida de datos como lo son; la entrevista estandarizada abierta, la observación no participante y el análisis documental, permitirá que la información que estas arrojen, enriquezcan y se complementen una de otra, esto dará la posibilidad de tener una mirada más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión. La triangulación de tipo metodológica; será la escogida en esta ocasión, en la cual se busca analizar un mismo fenómeno, dilucidar las diferentes partes y los diferentes resultados.

A continuación se hará mención a las categorías y subcategorías que de forma apriorística se definieron.

3.7 Categorías y Subcategorías de análisis. Tabla 1

Categorías	Subcategorías
<p>1. Habilidades Científicas: “Procesos claves que tiene como fin, dar sustento al proceso investigativo que desarrollan los párvulos con la mediación de un adulto, para encontrar respuestas a una pregunta de investigación o para el desarrollo de sus aprendizajes a partir de sus ideas previas” (D' Achiardi, 2016, p.5)</p>	<p>1.1 Observación: La observación como actividad práctica compromete más allá del uso de los cinco sentidos, abarcando una actividad mental. Los niños pequeños observan activamente el mundo y se van integrando a él dejando de manifiesto se motivación intrínseca de observar, en ellos este procedimiento implica todos los sentidos y dadas sus limitadas habilidades lingüísticas tienen menos probabilidades para describir sus observaciones, sin embargo es evidente que son capaces de reflexionar y reaccionar al significado de lo observado. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>
	<p>1.2 Clasificación: La clasificación es una habilidad que se basa fuertemente en la observación. Generalmente se define como la habilidad de organizar objetos en grupos con un propósito particular, basados en características que son detectadas a partir de la observación y exploración. Esta actividad favorece el que los niños aprendan de sus experiencias y les den sentido al mundo. Sus primeras manifestaciones son de agrupación simple por una o más características, para ir integrando habilidades de clasificación más específicas, a partir de las experiencias. El rol del adulto en cuanto a ofrecer oportunidades de agrupar es clave, porque esta habilidad no surge de manera natural en los niños pequeños. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>

Fuente: Elaboración propia

	<p>1.3 Medición: La medición es una habilidad que compromete la cuantificación de observaciones. Las actividades científicas de observar y clasificar, muchas veces comprometen la descripción o comparación en términos cuantitativos, e incluso las observaciones comprometen comparar propiedades con un estándar. Los objetos pueden ser ordenados en un continuo basado en un set específico de valores.</p> <p>La medición puede comprometer números, distancia, tiempo, longitud, área, peso, volumen y temperatura. En la educación infantil “medida” compromete una comparación directa y el uso de medidas no convencionales, siendo responsabilidad de los educadores ofrecer muchas oportunidades para favorecer esta habilidad, las actividades diarias cotidianas son muy apropiadas para que los adultos guíen a los niños en cuantificar sus observaciones, lo que en un principio requiere de que ellos adultos provean el vocabulario. Los niños se benefician de que en repetidas experiencias los adultos usen los términos de grande-chico, alto-bajo, largo-corto, liviano-pesado, ancho-angosto”. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>
	<p>1.4 Comunicación: Las actividades de la ciencia comprometen el compartir información de manera precisa y clara a los demás. La comunicación compromete la habilidad de comunicarse verbalmente con otros, a nivel oral y escrito e integra otros modos comunicativos, como dibujos, modelos, música, movimiento y actuaciones, que tienen especial importancia para los niños pequeños y deberían estar al alcance de todos. Ellos cuando hacen observaciones o descubrimientos, comparten lo que han observado con otros al comunicar. Al conversar de lo que piensan y al explicar sus observaciones los niños empezarán a darle sentido a los fenómenos científicos y avanzando en su comprensión. Así, la</p>

	<p>comunicación provee la oportunidad para que los niños reflexionen sobre lo que hacen y los ayuda a evaluar sus ideas y superar sus dificultades en comprensión, esto porque la comunicación compromete la expresión de ideas y pensamientos. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>
	<p>1.5 Predicción: “La habilidad de predecir incluye la utilización de información existente para determinar futuros eventos, así una predicción generalmente está basada en conocimientos previos, la observación o la combinación de los dos. La predicción no solo sirve a los niños en su vida cotidiana, sino que es una importante habilidad en la ciencia, ya que les ayuda a darle sentido a sus observaciones. Al predecir el niño está aprendiendo a utilizar información existente y esto lo ayuda a asumir control sobre sus vidas”. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>
	<p>1.6 Estimación: “La estimación puede ser considerada una forma especial de predicción que incluye conocimientos previos para aproximar y cuantificar, ésta asume un conocimiento previo de medida, pero no incluye el acto de medir objetos”. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>
	<p>1.7 Inferencia: “Inferir es una habilidad que compromete la utilización de la lógica para establecer supuestos o conclusiones basadas en observaciones, produciendo una explicación que al estar basada en ellas es más susceptible al error. Para poder desarrollar la habilidad de hacer inferencias los niños deben entender las diferencias entre observación e inferencia, lo que implica muchas oportunidades de observar y hacer inferencias. Las actividades diarias en los jardines y en la casa proveen muchas opciones al respecto, un ejemplo es la literatura infantil”. (Daza y Quintanilla, 2011)</p>

2.1 Planificación Educativa:
“La planificación constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollar curricular ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo.” (MINEDUC, 2001)

2.1.1. Experiencia de aprendizaje:
Según el MINEDUC (2007), alude a una vivencia educativa, que tiene una intencionalidad pedagógica clara y definida donde los niños y niñas son el foco central, porque estas experiencias les permiten indagar, descubrir, preguntar, etc.
Dando la posibilidad de alcanzar los aprendizajes esperados establecidos anteriormente, se debe tener en consideración que los aprendizajes esperados y dicha experiencia de aprendizajes tengan una concordancia, toda experiencia tiene tres pasos claves:
“1). Inicio, se anticipa lo que se va a trabajar y se incentiva a los niños y niñas a participar; se trata de un momento corto, dirigido a poner el foco en lo que vendrá y se implementa con el apoyo de un recurso pedagógico o pequeña actividad en combinación con la conversación con los niños y niñas.
2.) Desarrollo propiamente tal de la experiencia. Niños, niñas y educadoras se involucran en la propuesta de trabajo central, se trata del paso principal, de mayor duración, en el que todos y todas, interactúan en torno a una tarea que plantea diversos y determinados desafíos; es el momento en el que se «juega» el aprendizaje esperado y se dan los procesos de aprendizajes más exigentes. El rol del educador/a es sostener a lo largo de la experiencia la intencionalidad pedagógica, pudiendo atender necesidades e intereses emergentes de los niños/as, pero resguardando retomar o re-direccionar las acciones hacia el aprendizaje esperado propuesto.
3.) Cierre de la experiencia, en el que niños, niñas y adultos comparten lo realizado, reconstruyendo el proceso de aprendizaje. Es mediante este último paso que los niños y niñas pueden auto-explorar su propia forma de aprender: los pasos que siguieron, los descubrimientos realizados, los errores y dificultades que tuvieron, el camino recorrido

	<p>en el proceso de aprender (meta-cognición)”. (MINEDUC, 2007)</p>
	<p>2.1.2 Organización del espacio: “Es concebido como la conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje” (MINEDUC, 2001).</p>
	<p>2.1.2 Organización del tiempo: Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) hace relación a los diferentes periodos de tiempo en donde se organiza en largo, mediano, y corto plazo. En relación al tiempo a largo plazo; su organización es más abierta y variable a los requerimientos. En relación a mediano plazo; considera lapsus intermedios, tales como periodos semestrales, trimestrales o menores aun, por ser de menor extensión en el tiempo, implican una definición más específica de los objetivos, actividades, recursos y de la evaluación parcial que se va a implementar. Y en relación a corto plazo; abarca periodos de tiempo desde diarios hasta semestrales. Esta organización recibe diferentes denominaciones (horario de actividades, jornada de trabajo, rutina diaria, etc.). Este tiempo a corto plazo, posibilita un mayor nivel de especificidad y por tanto facilita el acoger con mayores oportunidades las variaciones de los intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas.</p>

Capítulo IV
RESULTADOS

4.1 Resultados

Los resultados que se presentarán a continuación estarán organizados de acuerdo a las técnicas de recogida de la información utilizadas en esta investigación.

En relación a las entrevistas realizadas.

Considerando lo expuesto en la Tabla 2, se puede analizar que ambas Educadoras de párvulos intencionan las habilidades científicas; una la relaciona con el interés de los niños y niñas, mientras que la otra, con determinadas habilidades del núcleo de seres vivos y su entorno que están descritas en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Se puede comentar que ambas educadoras relacionan la habilidad de observación como algo que se va complejizando y que no depende de un sólo día, no es superficial “es ver más allá”. De igual manera, ambas tienen una misma definición para clasificación, la cual estaría relacionada con la agrupación o separación de un objeto acuerdo a sus propiedades. Ellas también opinan que la habilidad de medición sirve para cuantificar objetos (es necesario indicar que una de ellas hace mención a la medición no convencional).

En relación a la habilidad de comunicación, ambas expresan que no necesariamente es de manera verbal. Entienden la habilidad de predicción como la manera de adelantarse o anticiparse. Es importante destacar que ambas educadoras no expresaron una definición para estimación ni para inferencia, lo que nos hace concluir que no son conceptos claros para ellas pero no por eso no intencionados indirectamente en sus prácticas. Sólo la Educadora de párvulos del nivel medio mayor hace mención a su rol dentro de sus experiencias de aprendizaje que va a depender de lo que ella considere necesario y apto para los niños y niñas.

En relación a los contextos para el aprendizaje, ambas educadoras no recordaban los elementos del

currículum al momento de planificar, sin embargo ambas destacaron la importancia del espacio. La educadora del nivel medio mayor hace mención también a la importancia de los materiales dentro de su planificación, aún así, ambas educadoras no entregaron una definición directa de experiencia de aprendizaje. Ellas destacan la importancia del espacio como un facilitador de los aprendizajes (así como también mencionan que no hay una manera definida para seres vivos, que siempre va a depender la intencionalidad de la experiencia de aprendizaje). Con respecto al tiempo, este se vio reflejado en las veces en que se desarrollaban experiencias de aprendizaje de este núcleo y era más de una vez dentro de la semana.

4.2 Tabla 2

Entrevista educadora nivel medio mayor y educadora nivel medio menor

Categorías/ subcategorías.	Educadora Nivel Medio Mayor	Educadora Nivel Medio Menor	Interpretaciones finales.
Categoría • Habilidad Científica.	“voy viendo qué habilidades si tengo un nivel no se de tres cuatro años de acuerdo a lo que yo encuentre y considere pertinente y en lo que yo vea que le es interesante para ello yo digo ya la habilidad la voy a desarrollar acá o esta es la habilidad”	“las habilidades de los niños.. la de observación, Observar aunque ni siquiera lo exteriorizan” “la clasificación como algo innato en ello” “la medición bueno a lo más ellos no sé conceptos más grandes es más grandes y hay poquitos que dicen es más chico o más pequeño”, “habilidad de comunicación , todos quieren comunicarse en alguna u otra forma inclusive los que se paran están comunicando los que se van a un rincón están comunicando que no les gusta eso que no quieren estar ahí”	Ambas Educadoras consideran trabajar con habilidades científicas una la relaciona con el interés de los niños y niñas mientras que la otra con determinadas habilidades del núcleo.

<p>● Observación</p>	<p>“Es la instancia que yo puedo tener a lo mejor en sala” “Cuando tú intencionas los espacios el que los niños observen” “la observación el que niño complejiza” “observar lo que puedes hacer con cualquier cosa un día puedes tener una cuchara y puedes medir la cuchara y al otro día puedes ver el peso de la cuchara la textura de la cuchara otro día puedes ver el color de la cuchara al otro día puedes ver la utilización con la cuchara”</p>	<p>“Observar es ver más allá de lo que nos entregue así a primera vista observar y nos sólo puede ser un día” “No sólo puede ser superficial puede ser más allá si es una fruta que quiero que observen que no solo vean que solo tiene forma de círculo que también tiene aroma que tiene textura que si la parto tiene sabor, eso más allá que si sigo más allá le saco las semillita y la puedo plantar y puede salir un árbol”</p>	<p>Se concluye que ambas Educadoras relacionan la observación como algo que se va complejizando y que no depende de un solo día, no es superficial “es ver más allá”</p>
<p>● Clasificación.</p>	<p>“Clasificación, separar” “Clasificar en color en tamaño todo”</p>	<p>“Clasificar como agrupar por sus propiedades” “ Si son las hojas que tengan el mismo tamaño, las que tengan los colores.. las que tengan el borde con la misma textura, aromas, inclusive sabores si parto una hoja se el sabor” “la clasificación como algo innato en ellos”</p>	<p>Se concluye que ambas Educadoras definen la habilidad de clasificación como la agrupación o separación de un objeto acuerdo a sus propiedades.</p>
<p>● Medición.</p>	<p>“La utilización de números” “Medición con huincha” “Cuando queremos saber si es más es menos si es alto si es bajo” “No solamente una regla, medimos con pasos, medimos con todo podemos medir con palos de helado medición es la forma en la que tú puedes decir si esto es más ancho más corto más largo”</p>	<p>“Medir un objeto medir las habilidades de los niños y niñas”, “Puedo medir por ejemplo cuánto se demora en echarse a perder una manzana orgánica del campo y una del supermercado. Ahí tendría que ser un calendario para ir viendo los días, la descomposición no se a ver ahí tenía que ser el grado de descomposición en el día uno se puso café el día dos a través de gráficos podría ser”</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras piensan que la medición es para cuantificar objetos, o una situación tal como la descomposición de la manzana. Es necesario recalcar que la Educadora de nivel medio mayor hace mención a la medición no convencional.</p>

<p>• Comunicación</p>	<p>“Comunicación gestual comunicación todo lo que el niño me nombre me señale para mi es una forma de comunicación” “Todo lo que el niño me proyecte”</p>	<p>“La habilidad de comunicación bueno ahí depende del desarrollo del niño” “Si un niño no puede comunicarse verbalmente hay montones de estrategias para comunicarse” “Empezamos a hacer ciertos ejercicios para descubrir si tenía problemas de oído entonces ahora todo es de frente poco le hacemos gestos o pronunciamos bien indicamos lo que queremos ver si queremos que se siente le pronunciamos bien y le mostramos la silla y él ahora va entendiendo” “Bueno los niños por lo menos en mi nivel todos quieren comunicarse en alguna u otra forma inclusive los que se paran están comunicando los que se van a un rincón están comunicando que no les gusta eso que no quieren estar ahí”</p>	<p>Se concluye que ambas Educadoras expresan que la comunicación no necesariamente es de manera verbal.</p>
<p>• Predicción.</p>	<p>“Predicción me suena como anticipación” “Yo todos los días tengo que anticipar las preguntas claves...” “... uno es el adulto uno tiene que saber qué es lo que puede pasar los pro y los contra”</p>	<p>“Es adelantarse a lo que los niños quieren”</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras entienden la predicción como una manera de adelantarse o anticiparse.</p>
<p>• Estimación.</p>	<p>----</p>	<p>“Estimar es como no tener, a ver...como alguna herramienta de medición y voy a estimar que más o menos”</p>	<p>Se concluye que solo la Educadora de nivel Medio menor tenía conocimiento de esta habilidad.</p>
<p>• Inferencia</p>	<p>----</p>	<p>----</p>	<p>Se concluye que ambas Educadoras no tenían conocimiento de esta</p>

			habilidad, puesto que ninguna respondió.
<p>categoria</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planificación educativa. 	<p>“ya todo, principalmente la organización del tiempo siempre cuánto tiempo destino los materiales, siempre tengo que trabajar si trabajas seres vivos siempre trabajar con algo en concreto siempre”</p> <p>“anticipar organizar los espacios tener material aunque suene repetitivo materiales para todo si pero distintos no soy la de tener cien lupas no, otros material si hay tres lupas no importa se buscarán de otro tipo material cosas con textura las cosas sean distintas “</p>	Sólo se refiere a utilizar un espacio al aire libre con los niños y niñas.	Se concluye que ambas Educadoras no recordaban los elementos del currículum y luego ambas destacaron la importancia del espacio destacando que la Educadora de nivel Medio Mayor hace mención también a la importancia de los materiales dentro de su planificación.
<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Experiencia de aprendizaje. 	La educadora no se refiere a una respuesta directa sobre la experiencia de aprendizaje.	La educadora no se refiere a una respuesta directa sobre la experiencia de aprendizaje.	Se concluye que las educadoras no mencionaron una definición directa.
<ul style="list-style-type: none"> ● Organización del espacio. 	<p>“siempre va a cambiar siempre me tengo que adaptar”</p> <p>“ a veces se hace una actividad fuera de la sala”</p> <p>“mostrar sacarle provecho a todo si tiene un espacio grande utilizas mucho material”</p> <p>“si es espacio es chico tienes que sacarle provecho a los olores a las láminas a la tele”</p> <p>“trabajar con algo en concreto siempre”</p> <p>“organizar los espacios tener material”</p> <p>“materiales para todo sí pero distintos”</p>	<p>“seres vivos para mí lo ideal es que sea al aire libre”</p> <p>“depende de lo que yo vaya a mostrar”</p> <p>“Para los seres vivos no hay una forma definida”</p> <p>“salimos y tocamos el árbol y tocamos las ramas las hojas ellos sacan sus propias hojas entonces tiene que ser en diferentes espacios”</p>	Ambas educadoras destacan la importancia del espacio como facilitador de los aprendizajes, así como también ambas mencionan que no hay una manera definida para seres vivos, que siempre va a depender.
<ul style="list-style-type: none"> ● Organización del tiempo. 	<p>“dos tres veces a la semana seres vivos acá no está todavía no definido el sello pero se debe trabajar por lo menos dos veces a la semana seres vivos esa es la frecuencia o dos veces cada quince días porque tenemos una distribución que durante los quince días tenemos que trabajar los ochos núcleos”</p> <p>“Seres vivos en uno de los núcleo priorizado en fundación INTEGRA”</p>	“toda la semana, porque es un núcleo priorizado”	Se concluye que ambas educadoras mencionan que el núcleo seres vivos es priorizado dentro de la fundación INTEGRA, por lo tanto se trabaja dentro de la semana más de 1 vez.

Fuente: Elaboración propia

En relación a las Observaciones realizadas.

Considerando la información recogida y analizada de la Tabla 3, se puede concluir que, en base a las habilidades científicas, ambas educadoras intencionan, coincidentemente, las mismas habilidades en sus experiencias de aprendizaje como son la observación, clasificación, e inferencia. (Destacando que la educadora de nivel medio menor intenciona mayormente la habilidad de comunicación lo que estuvo presente en todas las observaciones realizadas.)

Por el contrario, ambas educadoras no intencionan mayormente las habilidades relacionadas con la clasificación, medición y estimación.

En relación a las prácticas pedagógicas observadas, la educadora de nivel medio mayor, en la mitad de las observaciones, tomó un rol más activo, en cambio la educadora de nivel medio menor, en la mayoría de las observaciones era quien tomaba el rol protagónico.

En base a los contextos para el aprendizaje, se puede mencionar que ambas Educadoras de párvulos no preparan con anticipación los materiales para las experiencias de aprendizaje. Ambas entregan a los niños y niñas el protagonismo de las experiencias de aprendizaje, aunque se observó una cierta debilidad en el momento del cierre de las experiencias pedagógicas realizadas en aula, sin embargo se identifica una intencionalidad pedagógica.

En relación a otro contexto, el espacio fue distribuido por la educadora de nivel medio mayor en grupos pequeños y con todo el curso. En cambio la educadora de nivel medio menor, la distribución era fuera y dentro de la sala en semicírculos, además que los materiales no eran los suficientes para todos los niños y niñas. Con respecto al tiempo ambas lo respetaban para sus experiencias de

aprendizaje y coincidía con lo explicitado en sus planificaciones de aula.

4.3 Tabla 3

Análisis observación no participante educadora nivel medio mayor y educadora nivel medio menor.

Categorías/ subcategorías.	Educadora nivel medio mayor	Educadora nivel medio menor	Interpretaciones finales.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad. 	Las habilidades que se intencionaron en sus experiencias fueron: observación, clasificación, comunicación, inferencia y predicción.	Las habilidades que se intencionaron en sus experiencias fueron: observación, clasificación, comunicación e inferencia.	Se concluye que ambas educadoras intencionaron las mismas habilidades en sus experiencias de aprendizaje: observación, clasificación y la inferencia.
<ul style="list-style-type: none"> Observación 	En la mayoría de las observaciones realizadas, la educadora intenciona la habilidad de observación, por lo que es una habilidad priorizada por ella.	En la mayoría de las observaciones realizadas, la educadora intenciona la habilidad de comunicación, por lo que es una habilidad priorizada por ella.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de observación en la mayoría de las experiencias realizadas en aula por lo que es una habilidad intencionada por ellas.
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación. 	La habilidad de Clasificación no es una habilidad intencionada por la Educadora, ya que la intencionó en una de cuatro observaciones realizadas al aula.	La habilidad de Clasificación no es una habilidad intencionada por la Educadora, ya que la intencionó en una de cuatro observaciones realizadas al aula.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de Clasificación en la minoría de la observaciones, por lo que se concluye que no es una habilidad intencionada por ellas.
<ul style="list-style-type: none"> Medición. 	La Medición no es una habilidad intencionada por la educadora.	La Medición no es una habilidad intencionada por la educadora.	Se concluye que la habilidad de Medición no es una habilidad intencionada por las educadoras, ya que no se visualizó en ninguna de las cuatro observaciones realizadas al aula.
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación. 	La habilidad de Comunicación se visualizó en la mayoría de las observaciones al aula, por lo que se concluye que la educadora intencionó esta habilidad en sus experiencias de aprendizaje.	Se concluye que la Comunicación es una habilidad priorizada por la educadora, ya que en todas las observaciones se intencionó esta	Se concluye que la habilidad de Comunicación es una habilidad intencionada por las dos educadoras.

		habilidad.	
<ul style="list-style-type: none"> • Predicción. 	La Predicción es intencionada en la mitad de las observaciones realizadas al aula.	La Predicción no es una habilidad priorizada por esta educadora, ya que no se visualizó en ninguna de las observaciones realizadas al aula.	Se concluye que la habilidad de Predicción, solo la intenciona la educadora del nivel medio mayor
<ul style="list-style-type: none"> • Estimación. 	La Estimación no se intenciona, dando cuenta que no es una habilidad priorizada.	La Estimación no es una habilidad priorizada por la educadora	Se concluye que la Estimación no es una habilidad intencionada por las educadoras
<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 	La habilidad de Inferencia es intencionada en la mayoría de las observaciones realizadas en el aula.	La Inferencia es una habilidad intencionada por la educadora, ya que se visualizó en todas las observaciones realizadas al aula.	Se concluye que la habilidad de Inferencia es una de las habilidades intencionadas por ambas educadoras.
<p>categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación educativa. 	En la mayoría de las observaciones, la educadora no preparaba con anticipación el material en las experiencias de aprendizajes.	En todas las observaciones realizadas, se observó que la educadora no preparaba con anticipación el material en las experiencias de aprendizajes.	Se concluye que ambas educadoras no preparan con anticipación los materiales para las experiencias de aprendizaje.
<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia de aprendizaje. 	En la mayor parte de las observaciones los niños y niñas eran el foco central de las experiencias, además se identificó un claro inicio, desarrollo y cierre excepto una observación que no se identificó el cierre. En resumen, la intencionalidad pedagógica se hizo presente por la educadora.	En la mayoría de las veces los niños fueron el foco central de las experiencias de aprendizajes, así también se presenta un inicio y desarrollo, pero en el cierre hay una debilidad por parte de esta educadora.	Se concluye que ambas educadoras, entregan a los niños y niñas el protagonismo de las experiencias de aprendizaje. Cabe mencionar que hay una debilidad en el cierre de ambas partes, aunque se identifica la intencionalidad pedagógica.
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del espacio. 	La educadora al realizar sus experiencias de aprendizaje divide el grupo en subgrupos, de acuerdo a lo analizado en la mitad de las observaciones realizadas y en la otra mitad, los niños y niñas estaban ubicados en semicírculos.	El espacio varió entre las observaciones realizadas, dentro y fuera del salón, la distribución de los niños eran semicírculos y en sus sillas. También la distribución de los materiales no todos los niños y niñas disponían del material.	Se concluye que el espacio distribuido por la educadora de nivel medio mayor son los grupos generales y los grupos pequeños. En cuanto a la educadora de nivel medio menor su distribución era fuera de la sala, como dentro de la sala en semicírculos, y los materiales no eran lo suficiente para todos los niños y niñas

<ul style="list-style-type: none"> • Organización del tiempo. 	<p>Se observó que hubo preparación en cuanto al tiempo, se vio organización de la educadora para que la experiencia alcanzará en los momentos establecidos.</p>	<p>De acuerdo a lo observado, la duración de las experiencias tenía la misma hora de inicio y cierre.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras respetan los tiempos establecidos para sus experiencias de aprendizaje.</p>
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

En relación al análisis documental

Considerando la Tabla 4 se puede concluir que las dos educadoras intencionan las mismas habilidades científicas en sus planificaciones. Estas son: Observación, Clasificación, Comunicación e Inferencia.

En las planificaciones revisadas no se intencionaron la medición, predicción y estimación. (Es importante destacar que la educadora de nivel medio mayor no intenciona la habilidad de clasificación y la educadora de nivel medio menor sí lo hizo.)

En relación a la práctica pedagógica la educadora de nivel medio menor entrega un rol protagónico a los niños y niñas en todas sus planificaciones y por otro lado la educadora de nivel medio mayor sólo lo hace en la mitad de las ocasiones.

Refiriéndonos a los contextos para el aprendizaje, se puede mencionar que ambas educadoras consideran los mismos elementos del currículum en sus planificaciones: tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar y aprendizaje esperado. Ambas educadoras les otorgan un protagonismo a los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, además se refleja la intencionalidad pedagógica ya que lo explicitan en sus planificaciones. Con respecto al espacio, lo descrito estaba referido a un trabajo en grupos pequeños y subgrupos y el tiempo se basaba principalmente en la duración de la experiencia en términos de fecha.

4.4 Tabla 4

Triangulación análisis documental educadora del nivel medio mayor y educadora del nivel medio menor

Categorías/ subcategorías.	Educadora de nivel medio mayor	Educadora de nivel medio menor	Interpretaciones finales.
Categoría ● Habilidad.	En todas las planificaciones se identificaron las mismas habilidades científicas: observación, clasificación, comunicación e inferencia.	En todas las planificaciones se identificaron las mismas habilidades científicas: observación, clasificación, comunicación e inferencia.	Se concluye que ambas educadoras en sus planificaciones intencionan las mismas habilidades científicas: observación, clasificación, comunicación e inferencia
● Observación	En todas las planificaciones analizadas la educadora prioriza la habilidad de observación.	En la mayoría de las planificaciones analizadas la educadora prioriza la habilidad de observación.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de observación en sus planificaciones.
● Clasificación.	La clasificación no es una habilidad priorizada por la educadora, ya que sólo la intenciona una vez de todas las planificaciones analizadas.	La clasificación es una habilidad priorizada por la educadora, ya que la intenciona en todas las planificaciones analizadas.	Se concluye que la educadora de nivel medio mayor no prioriza la habilidad de clasificación y la educadora de nivel medio menor sí lo hace.
● Medición.	La educadora no intenciona la habilidad de medición en sus planificaciones.	La educadora no intenciona en sus planificaciones la habilidad de medición.	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la medición en sus planificaciones
● Comunicación.	La educadora intenciona la habilidad de comunicación en todas las planificaciones analizadas.	La educadora intenciona la habilidad de comunicación en todas las planificaciones analizadas.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de comunicación en todas sus planificaciones
● Predicción.	La educadora no intenciona en sus planificaciones la habilidad de predicción.	La educadora no intenciona en sus planificaciones la habilidad de predicción.	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la predicción en sus planificaciones
● Estimación.	La estimación no se intenciona en sus planificaciones, lo que da cuenta que no es una habilidad priorizada.	La estimación no se intenciona en sus planificaciones dando cuenta que no es una habilidad priorizada.	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la estimación en sus planificaciones
● inferencia	La Educadora intenciona la inferencia en la	La Educadora intenciona la inferencia en todas las	Se concluye que ambas educadoras intencionan la

	mayoría de las planificaciones analizadas.	planificaciones analizadas.	inferencia en todas sus planificaciones
Categoría	La educadora considera en todas sus planificaciones los elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar y aprendizaje esperado)	La educadora considera en sus planificaciones los elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar y aprendizaje esperado)	Se concluye que ambas educadoras utilizan los mismos elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar y aprendizaje esperado)
Subcategoría.	La educadora prioriza que los niños y niñas sean el foco central de sus experiencias de aprendizajes, además se visualiza claramente la intencionalidad pedagógica dentro de sus planificaciones.	La educadora prioriza que los niños y niñas sean el foco central de la experiencia de aprendizaje otorgándole una intencionalidad pedagógica dentro de sus planificaciones.	Se concluye que ambas educadoras le otorgan un protagonismo a los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, además, se refleja intencionalidad pedagógica ya que lo explicitan en sus planificaciones.
• Organización del espacio.	La educadora al realizar sus experiencias de aprendizaje prefiere dividir el grupo en subgrupos	La educadora generalmente prefiere trabajar en grupos pequeños.	Se concluye que la organización del espacio de ambas educadoras considera grupos pequeños y subgrupos.
• Organización del tiempo.	Por lo analizado en las planificaciones sólo se explicita la fecha de la experiencia no a los periodos (largo, mediano y corto plazo).	La educadora dentro de sus planificaciones sólo explicita la fecha de las experiencias, en término de duración: semanal.	Se concluye que ambas educadoras, organizaban el tiempo en relación a la fecha y no a periodos.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión

En relación con los resultados obtenidos del análisis de las técnicas de recogida de información, se puede establecer que sí se identificaron habilidades de pensamiento científico intencionadas dentro de sus experiencias de aprendizajes del núcleo seres vivos y su entorno de las Educadoras de párvulos que formaron parte del estudio de esta investigación, considerando que se entienden como habilidades del pensamiento científico a “procesos claves donde su fin es dar sustento al proceso investigativo que desarrollan los párvulos con la mediación de un adulto, para encontrar respuestas a una pregunta de investigación o desarrollo de sus aprendizajes a partir de sus ideas previas” (D´Achiardi, 2016).

Después de analizar los resultados obtenidos de la aplicación y triangulación de las tres técnicas de recogida de información, se logró identificar una relación existente entre la anterior definición de habilidades de pensamiento científico con lo que las Educadoras de párvulos de los niveles medio menor y medio mayor de la Sala Cuna y Jardín Infantil de la Fundación INTEGRAL intencionaban en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno. Efectivamente la relación de la mediación del adulto existía, ya que las dos Educadoras de párvulos intencionaban ciertas habilidades de pensamiento científico con lo que le permitían a los niños y niñas encontrar o resolver algunas situaciones que fortalecían sus propios aprendizajes apoyados de sus conocimientos previos.

De los resultados analizados en esta investigación se detecta que uno de los supuestos no se cumplió, ya que en él se declaraba que ambas Educadoras de párvulos no intencionaban las Habilidades de pensamiento científico, sin embargo éstas sí se intencionaban, lo que se vio reflejado en sus experiencias de aprendizaje , mediante la observación y el análisis documental. Cabe destacar que en la mayoría de las veces, eran las mismas habilidades las que se intencionaban.

Otro supuesto de la investigación que sí se cumplió estaba relacionado con que las Educadoras de párvulos desconocían cuáles eran las habilidades del pensamiento científico y la importancia de ellas en el desarrollo de los niños y niñas. Efectivamente las dos Educadoras de párvulos desconocen qué son y cuáles son las habilidades de pensamiento científico, sin embargo sí las intencionaban en su práctica en aula y también en sus planificaciones; dejando así en evidencia que existe un desconocimiento de cómo enseñar ciencias en Educación Parvularia.

La situación anterior podría revertirse si ambas Educadoras de párvulos de nivel medio conocieran e intencionaran estas habilidades permitiendo aumentar las posibilidades de conocimiento, de múltiples y variadas oportunidades para observar, explorar e indagar el medio que rodea a los niños y niñas de ese nivel. Esto concuerda con que...“En este nivel, las actividades de iniciación a la ciencia no apunta al aprendizaje de determinados contenidos científicos, sino al desarrollo en niños y niñas de la capacidad de aplicar conocimientos científicos, en la interpretación del mundo que los rodea” (MINEDUC, 2001).

Dentro de esta investigación se consideraron las habilidades del pensamiento científico propuestas por Daza y Quintanilla (2011) y estas están referidas a la observación, comunicación, clasificación, inferencia, medición, predicción y la estimación.

Analizando la información, se encontró que ambas Educadoras de párvulos promovían mayormente las habilidades de observación, comunicación e inferencia. Sin embargo, dentro de la entrevista realizada a las Educadoras de párvulos de ambos niveles, ellas declararon no tener una definición clara de lo que era o cuáles eran las habilidades de pensamiento científico; pero al momento de preguntarles directamente por el nombre de cada una de las habilidades de pensamiento científico, ellas indicaban que ahora sí las recordaban, entregando una definición propia.

Llama la atención la relación y confusión expresada por parte de la educadora de nivel medio mayor entre las definiciones de habilidades de pensamiento científico y las habilidades matemáticas. Por otro lado, la Educadora de párvulos de nivel medio menor posee algunas nociones vagas de cuáles podrían ser las habilidades para desarrollar el pensamiento científico en los niños y niñas de Educación Parvularia. Sin duda, esta disyuntiva entre las dos educadoras es relevante, pues ya que sin tener el conocimiento claro de cuáles eran o en qué consistían las habilidades de pensamiento científico planteadas sí intencionaban algunas de ellas en sus prácticas de aula en ambos niveles. A nuestro parecer, creemos que si ellas conocieran el significado e importancia de intencionar estas habilidades de pensamiento científico en sus prácticas, tendrían más impacto en los aprendizajes de los párvulos; así veríamos en el aula más actividades de exploración, observación, de buscar más allá, de plantearse y cuestionarse problemas, lo que sin duda son habilidades y competencias para un ciudadano en la vida diaria.

Cofré et al. (2010) señalan que... “se sabe que el profesor que no posee conocimientos sólidos sobre la materia que enseña es un profesor inseguro, que se guiará principalmente por lo que dicen los libros de textos, lo cual al final repercute en que su práctica sea poca innovadora y principalmente tradicional”. Y esto fue lo que en parte se apreció en esta investigación: la falta de seguridad en el manejo de contenidos por parte de ambas Educadoras y de prácticas tradicionales. Siguiendo con la misma línea, podemos comentar que la habilidad referida a la observación se vio intencionada dentro de las experiencias de aprendizaje de ambas educadoras. Dentro de la entrevista la Educadora del nivel medio menor mencionaba que “observar es ver más allá de lo que nos entregue así a primera vista, observar y no sólo puede ser un día o no sólo puede ser superficial” lo que coincide con lo encontrado en las visitas a su aula, apreciándose además una continuidad de las experiencias de aprendizaje.

Es importante mencionar que las definiciones que ellas tenían de la habilidad de observación no se asemejaban del todo a la planteada en esta investigación “la observación como actividad práctica compromete más allá del uso de los cinco sentidos, abarcando una actividad mental. Los niños pequeños observan activamente el mundo y se van integrando a él dejando de manifiesto su motivación intrínseca de observar en ellos este procedimiento” (Daza y Quintanilla, 2011) puesto que ellas invitaban a los niños y niñas a “observar”, pero esta habilidad estaba muy dirigida y no se fomentaba a los párvulos a explorar según sus intereses; ellas no daban el espacio para el desarrollo de esta habilidad de observación, sino que siempre era ella quien proponía lo que se tenía que observar.

En relación a la habilidad de clasificación, se puede comentar que las dos educadoras coincidieron en la definición definiéndola como “la agrupación o separación de un objeto de acuerdo a sus propiedades”; coincidiendo a la definición establecida en esta investigación y que se define como lo plantean Daza y Quintanilla (2011) “La clasificación es una habilidad que se basa fuertemente en la observación. Generalmente se define como la habilidad de organizar objetos en grupos con un propósito particular, basados en características que son detectadas a partir de la observación y exploración Esta actividad favorece el que los niños aprendan de sus experiencias y le den sentido al mundo”.

En relación a la habilidad de medición, se puede destacar que tuvo reconocimiento por ambas Educadoras dentro de su discurso, sin embargo ninguna de las dos la intencionaron en sus planificaciones así como tampoco en su práctica dentro del aula. La misma situación sucedió con la habilidad de estimación.

En cuanto a la comunicación, como otra de las habilidades del pensamiento científico, se puede mencionar que ambas Educadoras de párvulos entregaron una definición similar atribuyendo a que

“no necesariamente es de manera verbal” lo que coincide con la definición establecida en esta investigación dada por Daza y Quintanilla (2011) “La comunicación compromete la habilidad de comunicarse verbalmente con otros, a nivel oral y escrito e integra otros modos comunicativos, como dibujos, modelos, música, movimiento y actuaciones, que tienen especial importancia para los niños pequeños y deberían estar al alcance de todos”.

Lo mismo que lo descrito en los párrafos anteriores, llama la atención, que aún cuando las dos educadoras definieron adecuadamente la habilidad de comunicación como “no necesariamente de manera verbal”, en las visitas al aula se apreció que sólo se intencionaron de esa manera; no hubo otra forma de comunicar por parte de los niños y niñas, ni que las dos educadoras, como adulto mediadores, la intencionaran de otra forma.

En relación a la habilidad de inferencia, ésta no contaba con una definición clara por parte de las dos Educadoras, pero por lo observado sí fueron intencionadas en sus experiencias de aprendizaje de manera inconsciente.

Dentro de esta investigación se encontró que la educadora del nivel medio mayor sí intencionaba la habilidad de predicción en sus prácticas pedagógicas, lo que es sugerido y reafirmado en el Marco Curricular de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001) ya que se explicita un aprendizaje esperado que potencia esta habilidad referida al “anticiparse a probables efectos a consecuencia de situaciones”.

De acuerdo a todo lo anterior, damos cuenta de que existe una notoria diferencia entre lo que las Educadoras de párvulos expresan verbalmente en una entrevista y lo que realmente realizan en el aula mientras fueron observadas. Claramente se apreciaba una buena comunicación entre las educadoras y los niños y niñas, lo que permitía que los párvulos se pudieran expresar libremente en cuanto a lo que habían realizado o aprendido, pero no se pudo observar en ninguna de las

observaciones para ambos casos, que se promoviera una comunicación diferente a lo que es una conversación.

Como investigadoras creemos y afirmamos que si bien estas dos educadoras intencionan varias habilidades de pensamiento científico en los distintos niveles, ellas lo hacen de manera inconsciente lo que podría tener mayor impacto en los aprendizajes de los niños y niñas si ellas conocieran e intencionaran estas habilidades en todas sus experiencias pedagógicas, dentro y fuera del aula y en diversos ámbitos del aprendizaje.

Analizando el rol de las Educadoras en sus experiencias de aprendizaje, la educadora de nivel medio mayor compartía y entregaba a los niños y niñas un rol protagónico en sus planificaciones, permitiendo así la exploración libre del material, otorgaba un espacio para una comunicación entre los párvulos y ella. Destacamos la labor de la educadora del nivel medio mayor, puesto que la labor que plasma en sus planificaciones es “el papel mediador del adulto, y en este caso, del educador, se centra aquí en lograr que el niño o niña lleguen a ver el mundo y a interpretar los hechos a través de conocimientos científicos. (MINEDUC, 2001). En este caso hay una relación entre lo que se plasmó en las planificaciones y lo que se observó en aula.

Situación contraria se apreció en la práctica de la educadora de nivel medio menor, ya que de acuerdo a lo observado dentro del aula, el rol protagónico lo tenía la educadora de este nivel, pudiendo identificar así una disyuntiva entre lo que ella plasma en sus planificaciones con lo que hace e intenciona dentro del aula, disminuyendo así las posibilidades de los niños y niñas a explorar, expresar y fomentar en ellos la comunicación y otras habilidades de pensamiento científico.

Continuando con la discusión, se puede apreciar que en relación al espacio educativo las dos educadoras de nivel medio menor y mayor, distribuían el espacio de manera que se pudieran realizar de mejor forma las experiencias pedagógicas relacionadas con el núcleo seres vivos y su entorno, dividiendo al curso en grupos más pequeños. Sólo la educadora de nivel medio menor sacaba de la sala a los niños y niñas en algunas ocasiones al patio para realizar las experiencias. Lo que tiene relación con lo expresado por ella en su entrevista pues para ella... ”lo ideal que se haga al aire libre.” Lo que concuerda con lo que mencionan Manríquez et al, (2007) definiendo al espacio como un: “facilitador del aprendizaje de los niños y niñas de manera que se considera una estructura de oportunidades, en donde todo lo que el niños hace-aprende sucede en un ambiente, en un espacio cuyas características afectan a esas conductas o aprendizajes”.

Al momento de realizar las observaciones a las aulas, lo que se aprecia, lamentablemente, no se relacionaban con las respuestas y comentarios que ellas habían mencionado en las entrevistas, pero sí se observaba que plasmaban, no de forma intencional y conscientes, algunas habilidades de pensamiento científico en sus planificaciones. Esto reafirma que ambas educadoras no tienen un conocimiento específico de cuáles son las habilidades del pensamiento científico y su importancia en el desarrollo de pensamiento infantil.

Finalmente esta discusión nos hace ver que las educadoras de párvulos de nivel medio mayor y menor conocían y entregaban ciertas definiciones sobre lo referido a habilidades de pensamiento científico, pero no necesariamente coincidían con las definiciones que respaldan esta investigación y que en sus prácticas no siempre eran el reflejo de sus opiniones sino más bien de creencias y supuestos; situación que podría mejorar si ellas conocieran las habilidades del pensamiento científico, las intencionaran en sus experiencias de aprendizajes y valoraran. Sin duda hay una

tarea importante en esta área que se proyecta en el desarrollo de los futuros ciudadanos conscientes de la realidad e informados.

Capítulo VI

CONCLUSIONES.

6.1 Conclusiones

Al finalizar la investigación y en base a los resultados obtenidos por medio de la triangulación de las diferentes técnicas de recogida de datos, se procederá a responder a los objetivo general y específicos; lo que dará paso a responder la pregunta de investigación y posteriormente a los supuestos.

En relación al Objetivo General de la investigación que buscaba “Develar las habilidades de pensamiento científico que intencionan en sus experiencias de aprendizaje dos Educadoras de párvulos de niveles medios de un Jardín infantil de la Fundación INTEGRAL de la Comuna de Penco” se puede concluir que ambas Educadoras de párvulos de nivel medio mayor y nivel menor intencionaban en sus experiencias de aprendizaje, las mismas habilidades de pensamiento científico: observación, comunicación e inferencia. Cabe destacar que, en relación a las diferencias, la educadora del nivel medio mayor intencionó la predicción, mientras que la educadora del nivel medio menor intencionó la comunicación.

Respecto al Objetivo Específico 1 “Conocer el significado que le otorgan a las habilidades de pensamiento científico dos Educadoras de párvulos en sus respectivos niveles.” se puede concluir que ambas educadoras le otorgaron una definición y demostraron tener un conocimiento previo, aunque simple, de las habilidades de pensamiento científico, especialmente a las referidas a la observación, la clasificación, medición, comunicación y predicción.

Respecto al Objetivo Específico 2 “Identificar las habilidades de pensamiento científico que intencionan dos Educadoras de párvulos en sus aulas en relación al núcleo seres vivos y su entorno” se concluye que ambas educadoras intencionaron en sus prácticas, especialmente las habilidades

de pensamiento científico relacionada observación, comunicación e inferencia. Sin embargo es importante mencionar que la predicción la intencionó en su práctica sólo la educadora del nivel medio mayor y la comunicación sólo la intencionó la educadora del nivel medio menor.

En relación al Objetivo Específico 3 “Identificar las habilidades de pensamiento científico que las Educadoras de párvulos intencionan en sus planificaciones de aula” se puede concluir que ambas educadoras intencionan en sus planificaciones las mismas habilidades de pensamiento científico que son la observación, comunicación e inferencia. Llama la atención que la habilidad de clasificación fue intencionada en las planificaciones sólo por la educadora de nivel medio menor

Respecto al Objetivo Específico 4 “Describir los elementos de la planificación que intencionan en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno dos Educadoras de párvulos de niveles medio mayor y medio menor.” se concluye que a pesar de que ambas educadoras en su discurso no recordaban los elementos del curriculum, sí los plasmaban en sus planificaciones y se reflejaban en sus prácticas pedagógicas. Se observó que ambas educadoras no tenían todo el material pedagógico organizado para las experiencias educativas lo que contrastaba con lo declarado al momento de dejarlo descrito en la planificación y presentaban una debilidad en el momento del cierre de sus experiencias educativas; sin embargo sí tenían intencionalidad pedagógica y entregaban a los niños y niñas el protagonismo.

En relación al supuesto 1 “La Educadora de Párvulos del nivel medio menor no intenciona en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, las habilidades de pensamiento científico”, se puede indicar de que no se cumplió puesto que la educadora del nivel medio menor

sí intencionó en sus prácticas pedagógicas, del núcleo seres vivos y su entorno, las habilidades del pensamiento científico aunque no todas las que se establecieron apriorísticamente en esta investigación.

En relación al supuesto 2 “La Educadora de Párvulos del nivel medio mayor no intenciona en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, habilidades de pensamiento científico”, se puede indicar de que no se cumplió ya que la educadora del nivel medio mayor sí intencionó en sus experiencias de aprendizaje del núcleo seres vivos y su entorno, las habilidades del pensamiento científico aunque no todas las que se establecieron apriorísticamente en esta investigación.

En relación al supuesto 3 “Las Educadoras de párvulos del nivel medio menor y medio mayor desconocen las habilidades de pensamiento científico y la importancia de ellas en el desarrollo de los niños y niñas”, se puede indicar que en base a las habilidades del pensamiento científico definidas en esta investigación ambas educadoras tuvieron una importante semejanza en su discurso, pero se identificó posteriormente que ese significado que les otorgaron no se reflejó en las observaciones de aula, puesto que intencionaban las habilidades de una manera distinta a como la habían definido, por tanto no las desconocen, valoran su importancia e intencionan algunas de ellas sin darse cuenta.

6.2 proyecciones

Las proyecciones de la investigación van dirigidas a las educadoras en formación de esta Universidad y en específico en esta área de “ciencias” para que puedan profundizar en el tema de las habilidades de pensamiento científico, en su implicancia para la vida diaria de las personas, en su formación como futuros ciudadanos y como herramienta para una alfabetización científica de calidad.

Otra proyección, es poder comunicar los resultados al centro educativo donde se realizó esta investigación para que puedan incluir intencionadamente las habilidades de pensamiento científico dentro de sus posibles metas o sugerir una posible articulación de las habilidades de pensamiento científico entre un nivel y otro, la que organizadamente pensamos tendría aún más impacto en la vida de los niños y niñas.

Finalmente, otra proyección estaría referida a ver cómo se intencionan las habilidades de pensamiento científico en otros niveles educativos y en otro tipo de establecimientos educativos que posean Educación Parvularia.

6.3 Limitaciones

En esta investigación surgieron varias limitaciones ya que comienzo no hubo una respuesta positiva por parte de Directora ni autorización para llevar a cabo la investigación en el Centro de INTEGRA en Penco. Esto provocó atrasos en la calendarización de todas las tareas comprometidas, incluida la firma de los consentimientos informados.

La Directora asignó tarde a las Educadoras de párvulos que serían los sujetos de estudio; sin embargo esto no fue impedimento para llevar a cabo la investigación en el mismo jardín, pero sí tuvo consecuencias lo que llevó que se las entrevistara más tarde, a que no se observaran en aula a

las educadoras antes de las vacaciones de invierno. Posteriormente, de regreso de vacaciones se inició la recogida de información.

Con las Educadoras de párvulos de ambos niveles surgieron algunos imprevistos como la tardía entrega de las planificaciones, así como también problemas con el horario asignado para ir a observar debido a que las investigadoras se encontraban desarrollando su práctica profesional. Todo lo anterior llevó a que se les solicitara a las educadoras a que desarrollaran las experiencias de seres vivos en la tarde. Amablemente ellas pudieron reacomodar las experiencias de aprendizajes y permitir la entrada al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, C., Herrera, P. y Strasser, K. (2013) *Psicología Educacional*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Benavides, O. y Gómez, C. (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), p.118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC

Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

Candía, A. y González, M. (2011). Sistemas de ingeniería: problemas, modelos y algoritmos de solución para la ayuda en la toma de decisiones. *Ingeniare*. Revista chilena de ingeniería, 19(3), p. 310-311. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052011000300001&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp

Castro, A. y Ramírez, R. (2013). *Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de las competencias científicas*. (Tesis de maestría). Universidad de la amazonia. Colombia. Recuperado de: www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-vestiga/article/viewFile/31/29

Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D. y Vergara, C. (2010) La Educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de Profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*. 36(2) Recuperado en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art16.pdf>

Chalmers, A. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* España: Siglo XXI España editores.

Daza, S., y Quintanilla, M. (2011). *La enseñanza de las ciencias en las primeras edades, su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico* (5). Santiago: Grecia.

D' Achiardi, M. (2016). Formación científica de las Educadoras de Párvulos: Beneficios para los niños/as en la primera infancia. *Cuaderno de educación*, 1-8.

Díaz, V. (2006). Formación docente, prácticas pedagógicas y saber pedagógico, *Laurus*, 12. p.88-103. Recuperado de:
<http://ciegc.org.ve/2015/wpcontent/uploads/2015/02/Formacion-docente-practica-pedagogica-y-saber-pedagogico.pdf>

Fernández, P., Herrera, K., Herrera, S., Ormeño, Y. y Romero, D. (2016). *Habilidades de pensamiento científico que declaran promover en sus propuestas de unidades didácticas de biología estudiantes de último año en formación inicial en el contexto de su práctica profesional*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad católica de la Santísima Concepción. Concepción. Recuperado de: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1048>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fundación Integra (2015). Política de calidad educativa. Chile

Fundación Integra (2015). Referente curricular. Chile

Gallego, A., Castro, J. y Rey, J. (2008) El pensamiento científico en niños y niñas, algunas Consideraciones e implicaciones. *IIEC*. 2(3). Extraído de
<http://cmaps.ucr.ac.cr/rid=1QTD6HVP6-1LZ2JWT-2QXJ/pensamiento%20cientifico.pdf>

García, A. Criado, A. M. y Cañal, P. (2014) Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: un análisis de la regulación estatal de enseñanzas mínimas. *Enseñanza de las ciencias*, 32. Extraído de: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/287529/375682>

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.

Madrid: Morata

Guerrero, Z., Tivisay, M., Flores, H. y Hazel C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000200008&lng=es&tlng=es.

Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, (30), p.75-91. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>

Manríquez, E., Melo, A., Ulloa, C. y Vera, D. (2017). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de Educadoras de párvulos con y sin formación en indagación científica para la enseñanza de las ciencias en niveles de transición pertenecientes a la comuna de concepción*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Ministerio de Educación, (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Maval

Ministerio de Educación (2001a). La Educación Parvularia en Chile. Chile Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf)

Ministerio de Educación (2001b). Cuadernillo de orientaciones pedagógicas: seres vivos y su entorno. Chile: Maval

Ministerio de Educación (2001c). Iniciando a los niños y niñas en el mundo de las ciencias. Serie Educación Parvularia 2001 aportes para la reflexión y acción. (13). Chile.

Ministerio de Educación y Deporte (2005). Educación Inicial ambiente de aprendizaje para la atención preescolar. Venezuela: Caracas.

Ministerio de Educación (2006). Planificación en el nivel de transición de educación Parvularia. Santiago de Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201003182024340.LibroplanificaciOnniveltransiciOn1.pdf>

Ministerio de Educación (2009) Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición. Santiago. Recuperado de http://www.fmda.cl/images/docs/ORIENTACIONES_EP.pdf

Muñoz, C. (2014) Referente Curricular Fundación INTEGRA. Basada en texto Orientaciones para la implementación de las propuestas pedagógicas de los niveles de transición. (versión preliminar). Recuperado de http://web.integra.cl/web_integra/uploads/ANEXO%204%20REFERENTE%20CURRICULAR.pdf

Pasek de Pinto, E., Matos de Rojas, Y., Villasmil de Vásquez, T. y Rojas, A. (2010). Los proyectos didácticos y la ciencia en Educación Inicial. *Acción pedagógica*, 19 p.134-144. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31935/1/articulo12.pdf>

Pujol, R. (2007). *Didáctica de las Ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Quintanilla. M. (comp.) (2014). *Las competencias de pensamiento científico desde las emociones, sonidos y voces del aula*. Santiago: Ed. Bellaterra.

Quiroga, M., Arredondo, E., Cafena, D., y Merino, C. (2014). Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades: el Explora CONICYT Chile. *Educación y Educadores*, 17(2), 237-253. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n2/v17n2a04.pdf>

Rodríguez de Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista pedagógica nacional*, (20) Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

Sandín, E., M^a Paz. (2003). "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". *Revista Pedagógica*, 26(77) Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España

Segura, D. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años vistas desde la ciencia y la tecnología. *Revista Infancias Imágenes*, 12, p. 131-140.

Secretaría de educación pública (SEP) (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica*. México. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/libros/libroagustin.pdf

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla

Yaguare, D. (2013). Pensamiento pedagógico de los docentes de ciencias naturales en educación media. *Revista pedagógica*, 34(94), p. 241-260. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/659/65930105003.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1.

Entrevista educadora nivel medio mayor.

Entrevistador: ¿Podría contarnos brevemente de su vida profesional?

Entrevistado: llevo cinco años trabajando para fundación integra he trabajado para el nivel sala cuna, nivel heterogéneo, estuve un año de reemplazo de directora, luego estuve en el nivel heterogéneo y ahora estoy en este jardín hace un mes por un traslado, anteriormente trabaje en un colegio sagrado corazón , trabaje también en un jardín en el UBEBITOS que era un jardín más bien como que se desarrolla más la habilidad artística funciona más como guardería que como jardín esa es la verdad.

Entrevistador: ¿Qué entiende por habilidad?

Entrevistado: Refiriéndonos a los niños es como la cualidad que posee a lo mejor cada niño que yo puedo potenciar.

Entrevistador: ¿Qué son para usted habilidades del pensamiento científico?

Entrevistado: Yo creo que todo lo que conlleva eso, el crear hipótesis el desarrollar eso en cada niño.

Entrevistador: ¿Qué habilidades de pensamiento científico conoce?

Entrevistado: Si lo llevo a la didáctica de lo que es la matemática en aula cuantificar, clasificar, ordenar bueno en la etapa en que yo trabajo.

Entrevistador: ¿Qué entiende por observación?

Entrevistado: es que acá me pillas te puedo responder pero no te voy a responder tampoco con un lenguaje tan técnico porque no lo había visto cómo para más o menos pensar que te puedo responder, que entiendo por observación es la instancia que yo puedo tener a lo mejor en sala de los niños cuando tú, si hablamos de aprender, cuando tu intencionas los espacios el que los niños observen tu estás potenciando eso mediante tu ambiente tú el ser educador la observación el que niño complejiza no sé lo que ve esto es aquí esto es acá , el orden lo mismo que conlleva lo que es el pensamiento matemático.

Entrevistador: ¿Qué entiende por Clasificación?

Entrevistado: clasificación separar, ordenar eso para mí es clasificar, clasificar en color en tamaño todo.

Entrevistador: ¿Cómo definiría la medición?

Entrevistado: no sé la utilización de números, acá como utilizamos medición con huincha, cuando queremos saber si es más es menos si es alto si es bajo no solamente veinte treinta centímetros no solamente una regla, medimos con pasos, medimos con todo podemos medir con palos de halado medición es la forma en la que tú puedes decir si esto es más ancho más corto, más largo.

Entrevistador: ¿Qué entiende por la habilidad de comunicación?

Entrevistado: comunicación gestual comunicación todo lo que el niño me nombre me señale para mi es una forma de comunicación, con la mirada los gestos me gusto no me gusto que toque el que

no quiera tocar también me está comunicando que no le gusta a lo mejor el que no quiera mirar no quiera seguir tocando no sé no tenga iniciativa tocar iniciativa de exploración porque me está comunicando que no le gusta para mí una habilidad de comunicación es todo, todo lo que el niño me proyecte.

Entrevistador: ¿Qué entiende por predicción?

Entrevistado: estas preguntas están como enfocadas a mi como yo las veo cómo hacía en los niños.

Entrevistador: en los niños, que es para como predicción en los niños.

Entrevistado: no se predicción me suena como anticipación a si lo veo por ejemplo yo todos los días tengo que anticipar las preguntas claves todo eso me ayuda a anticipar en cada momento uno es el adulto uno tiene que saber qué es lo que puede pasar los pro y los contra el plan B que le dicen el plan C tenemos tantos niños si estamos trabajando el D.U.A. siempre tenemos que tener una plan A, B ó C ya no es el plan A y pasamos al plan B siempre hay más.

Entrevistador: ¿Cómo definiría usted la habilidad de estimación?

Entrevistado: paso.

Entrevistador: ¿Cómo define la inferencia?

Entrevistado: paso.

Entrevistador: ¿Qué habilidades considera Usted que son más relevantes para los niños y se pueden trabajar a través del núcleo de seres vivos y su entorno?

Entrevistado: yo trabajé en un jardín que tenía que ver su sello con vida y naturaleza se llamaba seres vivos y como era caleta trabajamos mucho el núcleo de seres vivos lo relevante va hacer para los niños a medida que uno sea pertinente en lo que le quiera enseñar por ejemplo acá no es caleta los niños tiene otra realidad, por ejemplo que tiene que ver más con la historia con la historia de penco con ciertos personajes el fuerte de penco, museo va por ahí más la cosa entonces tengo que trabajar aprendizajes que vayan ligado y se sean pertinente a eso y ahí yo voy viendo que habilidades si tengo un nivel no sé de tres cuatro años de acuerdo a lo que yo encuentre y considere pertinente y en lo que yo vea que le es interesante para ello yo digo ya la habilidad la voy a desarrollar acá o esta es la habilidad.

Los contextos son totalmente distintos, las habilidades siempre son he conocer Seres vivos, como se transportan que comen es como lo básico, eso es como lo básico, parte de que, desde lo más próximo al niño lo de más uno va viendo va viendo el interés que tiene ello que les va gustando que le puede entregar pueden ser niños de un mismo, mismas edades distintos contextos siempre va hacer algo distinto no es algo definido.

Entrevistador: ¿Qué elementos del currículum considera usted al planificar sus experiencias de seres vivos y su entorno?

Entrevistado: ¿cuáles eran los elementos del currículum?

Entrevistador. Como el espacio.

Entrevistado: ya todo, principalmente la organización del tiempo siempre cuanto tiempo destino los materiales, siempre tengo que trabajar si trabajas seres vivos siempre trabajar con algo en concreto siempre, porque a diferencia de matemática yo lo que busco en matemáticas es que el

niño aprenda a contar a lo mejor le presento un material “x” pero para motivar que el niño aprenda a contar porque esa es mi habilidad que quiero pero en seres vivos tiene que ser a mi parecer si o si con algo en concreto porque tu habilidad es que el niño sienta conozca hojas olores , animales pelos plumas entonces siempre con algo concreto anticipar organizar los espacios tener material aunque suene repetitivo materiales para todo si pero distintos, no soy la detener cien lupas no, otros material si hay tres lupas no importa se buscaran de otro tipo material cosas con textura las cosas sean distintas porque como te decía la habilidad que tú quieres desarrollar en los niños es el sentir es el oler el tocar esa es la habilidad que tú quieres desarrollar.

Entrevistador: De acuerdo al espacio. ¿Cómo distribuye el espacio físico de su aula en las experiencias del núcleo seres vivos y su entorno? ¿Qué consideraciones tiene con este tema?

Entrevistado: siempre va a cambiar siempre me tengo que adaptar llevo súper poco acá estas salas son súper chicas como nos adaptamos acá a veces se hace una actividad fuera de la sala otras , sacamos material coordinamos con las tías ya tía hay que sacar este material si hay dos mesas pucha en una mesa un material y en la otra otro material que toquen que sientan tratar de mostrar sacarle provecho a todo si tiene un espacio grande utilizas mucho material que se muevan algo más que se muevan, puedes traer animalitos como uno siempre lo hace si es espacio es chico tienes que sacarle provecho a los olores a las láminas a la tele si hay una tele a que los niños vean y hay incorporas igual el D.U.A. va metiendo de todo lo que más puedas pero que tenga relación con la habilidad, siempre.

Eso considerar todo el interés del niño el espacio el como también está el, bueno como para planificar las experiencias lo que ya se de los niños.

Entrevistador: En relación al tiempo. ¿Con qué frecuencia planifica experiencias del núcleo seres vivos y su entorno?

Entrevistado: bueno en fundación integra tengamos o no tengamos nuestro sello o no nuestro como se llama nuestro proyecto institucional definido el P.E.I todos tenemos que trabajar con los núcleo de matemáticas lenguaje y seres vivos , seres vivos en uno de los núcleo priorizado en fundación integra ya sea un jardín que tenga P.E.I naturaleza como era mi jardín anterior que hay trabajábamos dos tres veces a la semana seres vivos acá no está todavía no definido el sello pero se debe trabajar por lo menos dos veces a la semana seres vivos esa es la frecuencia o dos veces cada quince días, porque tenemos una distribución que durante los quince días tenemos que trabajar los ocho núcleos siempre los núcleos de matemáticas y lenguaje en la mañana siempre dos días matemáticas dos días lenguaje dos días seres vivos y en tarde o segunda variable puedes trabajar un día autonomía , otro día identidad otro día grupos humanos pero seres vivos siempre va a estar como uno de los núcleo priorizado.

Ahora no sé si me quieren preguntar algo como a nivel general porque fui como súper no se súper corta mi respuestas a todo por el tiempo que tengo ahora si me hubieran dicho no se tía necesito esto para dos tres días le hubiera tenido algo más completo.

Entrevistador 1: no pero está bien.

Entrevistador 2: todo lo que dijo tenemos algo que rescatar.

Entrevistado: Porque de repente uno se va por las ramas

Entrevistador 1: No pero está bien porque fue al punto lo que necesitábamos.

Entrevistado: Yo lo veo como el de la didáctica de lo que yo trabajo con niños si me hablan de medir de clasificar, medir, clasificar observar lo que puedes hacer con cualquier cosa un día puedes tener una cuchara y puedes medir la cuchara y al otro día puedes ver el peso de la cuchara la textura de la cuchara otro día puedes ver el color de la cuchara al otro día puedes ver la utilización con la cuchara con un cuento entonces puedes hacer muchas cosas pero eso va a nacer de ti, de lo que quieras hacer y eso, es como cuando tú tienes un cuento eje dices ya la caperucita vestimos la caperucita de invierno ya de invierno, mañana cómenos con invierno a otro día el cuento la dramatización al otro día la historia al otro día contamos los paraguas al otro día va a depender de como tú lo vayas haciendo con los niños, hay educadoras que de repente pucha dicen no sé qué hacer hay de todo, no sé si quieren hacerme otra pregunta, bueno tú sabes estudie en la universidad católica mis prácticas siempre me tiré a los leones nunca la hice en lugares fáciles siempre trate de hacer mis practicas con educadoras que eran más o menos como complicas así para aprender, tenía compañeras que me decían no voy a ir a acá que es como particular y súper fácil, no yo no, yo siempre iba a colegios yo iba al instituto humanidades el immaculada en la immaculada hice mi tesis era de como alfabetización emocional de cómo influyen los valores en los niños, porque ese colegio también era católico en el sagrado corazón siempre trate de hace prácticas en lugares que mí me pudieran dar, en contextos difíciles independientemente que te evalúen mal o bien igual vas a pasar si te evaluar mal o bien igual, lo importante es que uno aprenda porque si vas a un lugar fácil cuando tu trabajos no te puedes equivocar porque si tu trabajas y te equivocas tu perfil no es para lo que ya te están pidiendo pero en una práctica tú te equivocas no importa te equivocas noma estas aprendiendo estas estudiando pero cuando tú ya postulas a un trabajo estas trabajando valga la redundancia tú no puedes decir es que no sabía no puh si tu estudiaste yapo tu hiciste practicas entonces tú ya tienes que manejar todo.

Espero que de algo les sirva si necesitan otra cosa escríbanme o traten de hacerlo con más cómo se llama con más tiempo porque yo soy súper dispersa.

Entrevistador 1: muchas gracias por todo.

ANEXO 2

Entrevista educadora nivel medio menor.

Entrevistado:

Lo primero es que los niños conozcan sobre la naturaleza y conociendo la naturaleza todo lo que ello lleva, porque quizás no hablando técnicamente como educadora si no por mis vivencias y disfrute mucho de la naturaleza por mi papá, conozco nombre de muchos árboles, plantas, insectos una cantidad de bichitos del campo entonces eso se perdió y eso a mí me intranquiliza y quiero que los niños sigas conociendo eso a través de estas experiencias de los seres vivos y generalmente trato de que ellos lo vivan a fuera una experiencia que se debe hacer afuera pero como estamos acá en el sur, hoy día la idea era terminar saliendo a plantar el arbolito yo decía , aunque este nublado lo saco con parka como sea y en mi casa tengo bastantes arboles entonces era salir a plantar un árbol, pero cuando mire estaba muy ahí que los niños bueno la observación de los niños es que vean más allá de un árbol no que vean , aquí ellos ven el árbol noma yo aunque hace frio les abro la puerta el otoño empezamos a mirar así como en secuencia, empezamos cuando podíamos salir le movíamos las ramas y se caían la hojas después empezamos a ver que tenían pocas hojas y así fuimos mirando hasta que el árbol ahora ya no tiene hoja, porque no tiene hoja aprovecho de hablarle que el viento choca en las ramas y que ellos vallan observando más allá, ahora que también el árbol sirve para que vivan los pajaritos porque también gracias a Dios viven aquí los pajaritos hablarles de eso de que ellos viven porque les da el sol tenemos plantas en la sala y esas también bueno una ahora, y esa también que es importante que ayer hablamos de que la planta nos entrega el oxígeno que es bueno para nosotros ellos no entienden realmente lo que es el oxígeno pero el aire de que es bueno para nosotros por eso es importante los árboles , cuidar el agua todo eso, que el agua no solamente se va contaminando para nosotros sino que para todos en esta experiencia la idea era bueno ese era el fin de que nosotros si cuidamos el agua que es lo principal aquí dentro del jardín estamos ayudando a ese gran planeta por eso vimos el video donde se veía el planeta a través del universo y todo después así como ya más cercano.

Entrevistador: Le vamos a realizar unas preguntas introductorias como por ejemplo la primera

Entrevistador: ¿Podría contarnos brevemente de su vida profesional?

Entrevistado: mi vida profesional yo llevo recién ahora como educadora estoy remplazando a la tía Elena desde marzo porque yo trabajo aquí desde veinte años como técnico y a través del tiempo que llevo acá, nosotros llegamos a tener una área científica con otra compañera que ahora está con licencia en transición, por muchos años tuvimos frascos con distintas cosas con formalina y los niños nunca lo quebraron ni nada final las que pasaron a transición la eliminaron es que pasamos nosotras dos a niveles bajos entonces no los podíamos llevar , pero tuvimos fósiles que por falta de cultura los botaron los trajeron de allá de del Cajón del Maipo, tuvimos por ejemplo el corazón de un gallo en formalina, la cabeza de un gallo, tuvimos huevos en todo su proceso, entero a medio

nacer un pollito y un pollito cuando ya no, y los apoderados nos iban trayendo cosas , teníamos una anguila teníamos peces y después de un tiempo conservamos unos, como la formalina los va los hace que se pongan duros y eso hace que no se muelan ni nada, pero después ya se eliminó pero pudimos trabajar años con eso en la áreas científica trabajos con tubos de ensayos de vidrio, haciendo un montón de experiencias no solo las que salen típicas del el volcán , la del globito con el... no hacíamos nuevas cosas inventábamos, inclusive ver lo peces los operábamos los abríamos los pollitos.

Entrevistador ¿Qué entiende por habilidad?

Entrevistado: habilidad hablando acá es lo que quiero enseñarles a los niños así como bien puntual lo que le quiero enseñar a los niños eso es habilidad hablando en términos pero habilidad también es lo que yo puedo hacer también de forma innata eso.

Entrevistador ¿Qué son para usted habilidades del pensamiento científico?

Entrevistado: para mi es que les guste toda esa haría que los niños se interesen más allá , por ejemplo aquí no todo a los niños le gusta mucho o que tiene que ver con naturaleza porque ahora mucho más todavía con todo lo tecnológico, pero todavía hay niños que se maravillan con eso, que se maravillan con eso y que buscan más allá, uno es entrega herramientas y ellos siguen buscando como la misma Amanda acá es una niña que ella razona como una niña de transición o más, todavía ella no cumple los tres años, entonces ahí están las habilidades del pensamiento científico.

Entrevistador ¿Qué habilidades de pensamiento científico conoce Ud.?

Entrevistado: que habilidades conozco, el descubrir el hacer proyectos el proponerme algo y buscar la herramientas donde lo puedo investigar todo eso.

Entrevistador: Ahora vamos a pasar a las preguntas relacionadas con las categorías.

Entrevistador ¿Qué entiende por observación?

Entrevistado: bueno como lo que les decía observar es ver más allá de lo que nos entregue así a primera vista observar y nos solo puede ser un día, o no solo puede ser superficial puede ser más allá si es una fruta que quiero que observen que no solo vean que solo tiene forma de circulo que también tiene aroma que tiene textura que si la parto tiene sabor, eso más allá que si sigo más allá le saco las semillita y la puedo plantar y puede salir un árbol, que también a los niños los tenía concientizados en transición y que cada vez que salía una pepita y ellos la guardaba para plantarla.

Entrevistador ¿Qué entiende por Clasificación?

Entrevistado: clasificar como agrupar por sus propiedades no sé si son las hojas que tengan el mismo tamaño, las que tengan los colores las que tengan el borde con la misma textura, aromas, inclusive sabores si parto una hoja se el sabor.

Entrevistador ¿Cómo definiría la medición?

Entrevistado: medir, medir un objeto medir las habilidades de los niños si voy más allá a través de la evaluación midiendo lo que estamos observando que si yo me propuse esto no se, no sé si hablo de la misma manzana la manzana está aquí pero que puedo hacer más allá y voy midiendo todo lo

que voy descubriendo no sé si hago una investigación de un grupo de manzana que paso con esta que paso con lo otro , haciendo distintas cosas por ejemplo una manzana orgánica , una manzana de la casa o del campo no es lo mismo que la que venden en el supermercado , no es lo mismo, puedo medir por ejemplo cuanto se demora en echarse a perder una manzana orgánica del campo y una del supermercado que si Ud., la parte puede pasar meses porque está llena de químicos.

Entrevistador: ¿y cómo se puede medir, conque?

Entrevistado: ¿eso?, no eso pueden pasar días, hay tendría que ser un calendario para ir viendo los días eh la descomposición no se a ver hay tenía que ser el grado de descomposición en el día uno se puso café el día dos a través de gráficos podría ser.

Entrevistador ¿Qué entiende por la habilidad de comunicación?

Entrevistado: la comunicación verbal eh en cuanto a los niños eh la habilidad de comunicación bueno ahí depende del desarrollo del niño, ni siquiera de su etapa porque eso no va con la etapa, porque hay niños que acá en medio menor se expresan súper bien y en transición hay niños que ni siquiera hablan entonces tiene que ver con la comunicación verbal, con la etapa de desarrollo que ellos tengan ósea con la motivación (como se llama lo otro) la estimulación que tengan también en la casa o a veces con problemas que vienen con ellos y la comunicación más allá. Si un niño no puede comunicarse verbalmente hay montones de estrategias para comunicarse por ejemplo el ángel el mateo no pueden hablar mucho pero con ellos hemos logrado bastantes cosas y aunque sea por gestos uno sabe una mirada Gabriel nosotros hemos descubierto que él tiene problemas de oído a principio el no entendía nada nosotros no lográbamos entender lo que quería pero empezamos a hacer ciertos ejercicios para descubrir si tenía problemas de oído entonces ahora todo es de frente le hacemos gestos o pronunciamos bien indicamos lo que queremos ver si queremos que se siente le pronunciamos bien y le mostramos la silla y él ahora va entendiendo.

Entrevistador ¿Qué entiende por predicción?

Entrevistado: es... adelantarse a lo que los niños quieren ahí uno tiene que predecir por ejemplo con estos mismos niños se comunican eh como a ver...conocerlos de tal manera que si también yo hablo de los niños conocerlos de tal manera que puedo predecir lo que a ellos le gustaría tomar un material o en lo que gustaría sentarse y en cuanto a la investigación es como decir ah ya si yo voy a investigar esto posiblemente pase lo otro.

Entrevistador ¿Cómo definiría usted la habilidad de estimación?

Entrevistado: estimar es como no tener a ver...como alguna herramienta de medición y voy a estimar que más o menos va pasar así como que puede ser eso...

Entrevistador ¿Cómo define la inferencia?

Entrevistado: inferencia.....es como a ver no sé si estoy equivocada pero es como esto pasó pero no estoy segura o sea lo estoy como lanzando noma no sé si es inferencia...no estoy segura de esa palabra.

Entrevistador ¿Qué habilidades considera Usted que son más relevantes para los niños y se pueden

trabajar a través del núcleo de seres vivos y su entorno?

Entrevistado: las habilidades de los niños eh (se pone los lentes) la de observación si a los niños les encanta eso o sea es algo que ellos pueden hacer... Observar aunque ni siquiera lo exterioricen pero ellos si van a en , la clasificación como algo innato en ello, como que uno le pasa nosotros trabajamos acá con insectos pedimos insectos que trajeran y ellos inmediatamente empiezan a este es este ...este es otro inclusive entre ellos la medición bueno a lo mas ellos no se conceptos más grandes es más grandes y hay poquitos que dicen es más chico o más pequeño pero el que es más grande y ahí lo van comparando pero más allá con números todavía quizás a final de año jaja medir hasta 5 que es lo que corresponde a nosotros y que entiende por habilidad de comunicación ,, bueno los niños por lo menos en mi nivel todos quieren comunicarse en alguna u otra forma inclusive los que se paran están comunicando los que se van a un rincón están comunicando que no les gusta eso que no quieren estar ahí jaja.

Entrevistador 2: y de esas para usted cuales son las más importante a desarrollar, por ejemplo las experiencias la que usted como más toma en cuenta.

Entrevistado: para mi es la observación y la clasificación... y la de predicción igual así como para los niños es como la hipótesis. Para los niños porque ellos toman algo y si uno les pregunta que podría pasar y ellos ya van dando como hipótesis de que podría pasar ahí yo diría que sería como la predicción y si no ya sabes que tía si le pego va pasar esto

Entrevistador ¿Qué elementos del currículum considera usted al planificar sus experiencias de seres vivos y su entorno?

Entrevistado: yo se refiere a que yo ocupo siempre las bases curriculares el de seres vivos y su entorno...Pero a que se refiere con eso...

Entrevistador: no sé, el espacio

Entrevistado : ah como le digo yo para hacer seres vivos para mí lo ideal es que sea al aire libre lo ideal porque lo que uno le enseña a los niños hay eso les queda aunque no haya puesto nada de atención se va acordar por lo menos de una cosa que logro alcanzar a esos niños que le gustan salir a caminar pero que escucharon que en el patio hay insectos o que en el patio viven los caracoles y si estaba ahí en el patio cuando lo escucho nunca más se le va a olvidar o que el caracol sacaba los cachitos al sol no se poh algo pero el lugar principal el ambiente para enseñar eso es al aire libre o ir a un lugar donde por ejemplo conocer animales conocer cosas para mi este tema debe ser en lugares concretos donde si le hablo de un pollito que toque el pollo si le hablo de frutas que la toque si ahora yo, yo reconozco por no ir a mojarme a mi casa no fui a buscar eh la tierra, bueno ayer estuvimos sembrando con ellos tocaron la tierra pero hoy día era la idea a ver plantado el árbol y yo dije oh está lloviendo y significaba mojarse.

Entrevistador: De acuerdo al espacio. ¿Cómo distribuye el espacio físico de su aula en las experiencias del núcleo seres vivos y su entorno? ¿Qué consideraciones tiene con este tema?

Entrevistado: depende de lo que yo vaya a mostrar porque si son mascotas tenemos que tener todas

las salas despejadas para que cada uno aunque sea una mascota tenga su espacio o sino la van a ahogar eh hay otros que por ejemplo cuando observamos los insectos que trajeron necesariamente tuvimos que buscar la mesa porque podía haber sido en el piso pero ya estábamos en tiempo de invierno y ahí cada uno con su bandeja sacaba su insecto después hubo un momento en que lo juntábamos en la mesa entonces era más fácil porque en el suelo era que uno se pone más cerca que el otro y era difícil organizarse pero para esto hay una forma indefinida para los seres vivos no hay una forma indefinida que yo pueda decir no si es para seres vivos solo mesas o solamente la sala tampoco, no porque aquí mismo cuando vinieron una vez los carabineros con los perros no podíamos decir que podíamos hacerlo en la sala tenía que ser un lugar mucho más amplio entonces para seres vivos eso va variando lo que se quiera mostrar a los niños. Si le quiero hablar del árbol salimos y tocamos el árbol y tocamos las ramas las hojas ellos sacan sus propias hojas entonces tiene que ser en diferentes espacios.

Entrevistador: en relación al tiempo ¿con que frecuencia planifica experiencias del núcleo seres vivos y su entorno?

Entrevistado: toda la semana, porque es un núcleo priorizado

Entrevistador: y ¿en la semana cuantas experiencias hacen?

Entrevistador: dos, pero igual cuando hay cosas que a ellos les gusta eh no sé podemos eh por ahí adaptarse claro en la tarde, si se puede.

Entrevistador: eso sería, estamos listas! muchas gracias.

ANEXO 3.

Análisis entrevista educadora de nivel medio mayor y educadora de nivel medio menor.

Categorías/ subcategorías.	Educadora nivel medio mayor	Educadora nivel medio menor	Interpretaciones finales.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Habilidad Científica. 	<p>“voy viendo qué habilidades si tengo un nivel no sé de tres cuatro años de acuerdo a lo que yo encuentre y considere pertinente y en lo que yo vea que le es interesante para ello yo digo ya la habilidad la voy a desarrollar acá o esta es la habilidad”</p>	<p>“las habilidades de los niños la de observación, Observar aunque ni siquiera lo exteriorizan” “la clasificación como algo innato en ello” “la medición bueno a lo más ellos no sé conceptos más grandes es más grandes y hay poquitos que dicen es más chico o más pequeño” “habilidad de comunicación , todos quieren comunicarse en alguna u otra forma inclusive los que se paran están comunicando los que se van a un rincón están comunicando que no les gusta eso que no quieren estar hay”</p>	<p>Ambas educadoras consideran trabajar con habilidades científicas una la relaciona con el interés de los niños mientras que la otra con determinadas habilidades del núcleo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Observación 	<p>“Es la instancia que yo puedo tener a lo mejor en sala” “Cuando tu intencionas los espacios el que los niños observen” “la observación el que niño complejiza” “observar lo que puedes hacer con cualquier cosa un día puedes tener una cuchara y puedes medir la cuchara y al otro día puedes ver el peso de la cuchara la textura de la cuchara otro</p>	<p>“Observar es ver más allá de lo que nos entregue así a primera vista observar y nos solo puede ser un día” “no solo puede ser superficial puede ser más allá si es una fruta que quiero que observen que no solo vean que solo tiene forma de círculo que también tiene aroma que tiene textura que si la parto tiene sabor, eso más allá que si sigo más allá le saco las semillita y la puedo plantar y</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras relacionan la observación como algo que se va complejizando y que no depende de un solo día, no es superficial “es ver más allá”</p>

	día puedes ver el color de la cuchara al otro día puedes ver la utilización con la cuchara”0	puede salir un árbol”	
• Clasificación.	“Clasificación, separar” “Clasificar en color en tamaño todo”	“Clasificar como agrupar por sus propiedades” “ Si son las hojas que tengan el mismo tamaño, las que tengan los colores las que tengan el borde con la misma textura, aromas, inclusive sabores si parto una hoja se el sabor” “la clasificación como algo innato en ello”	Se concluye que ambas Educadoras definen la habilidad de clasificación como la agrupación o separación de un objeto de acuerdo a sus propiedades.
• Medición.	“La utilización de números” “Medición con huincha” “Cuando queremos saber si es más es menos si es alto si es bajo” “No solamente una regla, medimos con pasos, medimos con todo podemos medir con palos de helado medición es la forma en la que tú puedes decir si esto es más ancho más corto más largo”	“Medir un objeto medir las habilidades de los niños” “Puedo medir por ejemplo cuánto se demora en echarse a perder una manzana orgánica del campo y una del supermercado. Ahí tendría que ser un calendario para ir viendo los días eh la descomposición no sé a ver ahí tenía que ser el grado de descomposición en el día uno se puso café el día dos a través de gráficos podría ser”	Se concluye que ambas educadoras piensan que la medición es para cuantificar objetos, o una situación tal como la descomposición de la manzana. Es necesario recalcar que la educadora de nivel medio mayor hace mención a la medición no convencional.
• Comunicación.	“Comunicación gestual	“La habilidad de	Se concluye ambas

	<p>comunicación todo lo que el niño me nombre me señale para mí es una forma de comunicación”</p> <p>“Todo lo que el niño me proyecte”</p>	<p>comunicación bueno ahí depende del desarrollo del niño”</p> <p>“Si un niño no puede comunicarse verbalmente hay montones de estrategias para comunicarse”</p> <p>“Empezamos a hacer ciertos ejercicios para descubrir si tenía problemas de oído entonces ahora todo es de frente poco le hacemos gestos o pronunciamos bien indicamos lo que queremos ver si queremos que se siente le pronunciamos bien y le mostramos la silla y él ahora va entendiendo”</p> <p>“Bueno los niños por lo menos en mi nivel todos quieren comunicarse en alguna u otra forma inclusive los que se paran están comunicando los que se van a un rincón están comunicando que no les gusta eso que no quieren estar ahí”</p>	<p>educadoras expresan que la comunicación no necesariamente es de manera verbal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Predicción. 	<p>“Predicción me suena como anticipación”</p> <p>“Yo todos los días tengo que anticipar las preguntas claves...”</p> <p>“... uno es el adulto uno tiene que saber qué es lo que puede pasar los pro y los contra”</p>	<p>“Es adelantarse a lo que los niños quieren”</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras entienden la predicción como una manera de adelantarse o anticiparse.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Estimación. 	Paso.	“Estimar es como no tener, a ver...como alguna herramienta de medición y voy a estimar que más o menos”	Se concluye que solo la Educadora de nivel medio menor tenía conocimiento de esta habilidad.
<ul style="list-style-type: none"> inferencia 	Paso.	Paso.	Se concluye que ambas educadoras no tenían conocimiento de esta habilidad, puesto que ninguna respondió.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	<p>“ya todo, principalmente la organización del tiempo siempre cuánto tiempo destino los materiales, siempre tengo que trabajar si trabajas seres vivos siempre trabajar con algo en concreto siempre”</p> <p>“ anticipar organizar los espacios tener material aunque suene repetitivo materiales para todo si pero distintos no soy la de tener cien lupas no, otros material si hay tres lupas no importa se buscarán de otro tipo material cosas con textura las cosas sean distintas “</p>	Solo se refiere a utilizar un espacio al aire libre con los niños.	Se concluye que ambas educadoras no recordaban los elementos del curriculum y luego ambas destacaron la importancia del espacio. Destacando que la Educadora de nivel medio mayor hace mención también a la importancia de los materiales dentro de su planificación.
<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	La educadora no se refiere a una respuesta directa sobre la experiencia de aprendizaje.	La educadora no se refiere a una respuesta directa sobre la experiencia de aprendizaje.	Se concluye que las dos educadoras no mencionaron una definición directa.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	<p>“siempre va a cambiar siempre me tengo que adaptar”</p> <p>“ a veces se hace una actividad fuera de la sala”</p> <p>“mostrar sacarle provecho a todo si tiene un espacio grande utilizas mucho material”</p> <p>“si es espacio es chico tienes que sacarle provecho a los olores a las láminas a la tele”</p> <p>“trabajar con algo en</p>	<p>“seres vivos para mí lo ideal es que sea al aire libre”</p> <p>“depende de lo que yo vaya a mostrar”</p> <p>“Para los seres vivos no hay una forma definida”</p> <p>“salimos y tocamos el árbol y tocamos las ramas las hojas ellos sacan sus propias hojas entonces tiene que ser en diferentes espacios”</p>	Ambas educadoras destacan la importancia del espacio como facilitador de los aprendizajes. Así como también ambas mencionan que no hay una manera definida para seres vivos, que siempre va a depender.

	concreto siempre” “organizar los espacios tener material” “materiales para todo sí pero distintos”		
<ul style="list-style-type: none"> Organización del tiempo. 	<p>“dos tres veces a la semana seres vivos acá no está todavía no definido el sello pero se debe trabajar por lo menos dos veces a la semana seres vivos esa es la frecuencia o dos veces cada quince días porque tenemos una distribución que durante los quince días tenemos que trabajar los ochos núcleos” Seres vivos en uno de los núcleo priorizado en fundación integra</p>	<p>“toda la semana, porque es un núcleo priorizado”</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras mencionan que el núcleo seres vivos es priorizado dentro de la fundación integra. Por lo tanto se trabaja dentro de la semana más de 1 vez.</p>

ANEXO 4.

Análisis observación no participante educadora de nivel medio mayor.

Categorías /subcategorías	Observación 13 julio.	Observación 2 18 de agosto	Observación 3 30 de agosto	Observación 4 01 de septiembre	Interpretaciones finales.
Categorías <ul style="list-style-type: none"> Habilidad científica. 	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: Observación clasificación comunicación predicción e inferencia	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: observación, clasificación, la inferencia.	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: comunicación.	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: Observación la comunicación predicción e inferencia	Se concluye que las habilidades que se encontró en sus experiencias fueron observación, clasificación, comunicación, inferencia y predicción.
Subcategorías. <ul style="list-style-type: none"> Observación. 	la observación se visualizó cuando la educadora primero les inflar los globos y el	La observación se visualizó ya que la educadora dispuso el material en la mesa, ubicada en el centro del	La observación no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La observación se visualizó, ya que la educadora permitió que los niños primero	Se concluye que en las tres de cuatro observaciones realizadas, la educadora intenciona la habilidad de observación, por lo que es una habilidad

	soplar las bombillas y luego ellos lo intentaron	salón, primeramente solo identifican los olores sin mirar lo que contenía el especiero dentro, luego se le dio la posibilidad que puedan comentar que era de acuerdo a su aroma, y finalmente la educadora dijo que los niños explorarán con todos sus sentidos relacionando el aroma con alguna comida.		sintieran con sus manos el agua helada, caliente y luego la pudieron observar. Luego les prendió el ventilador y lo prendió en donde sintieron el aire.	priorizada por la educadora.
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación. 	La Clasificación no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La Clasificación se visualizó ya que la educadora al momento de dejar los materiales en la mesa dio la posibilidad de que los niños lo manipularan y clasificaran de acuerdo a sus criterios de manera libremente, habían niños no les gusta ese aroma y no lo volvían a oler.	La Clasificación no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La Clasificación no se visualiza en esta experiencia de aprendizaje.	Se concluye que la educadora no prioriza la clasificación, ya que se intenciona en una de las cuatro.
<ul style="list-style-type: none"> • Medición. 	La Medición no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La Medición no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje	La Medición no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La Medición no se visualizó en esta experiencia de	Se concluye que la Medición no es una habilidad priorizada por la Educadora.

				aprendizaje.	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación. 	<p>La comunicación se visualizó ya que la educadora en la experiencia de aprendizaje hizo interacciones con los niños dando la oportunidad de responder a preguntar en variadas ocasiones dando la oportunidad de comprobar también ideas que ellos habían establecido al inicio.</p>	<p>La comunicación no se observó en esta experiencia de aprendizaje.</p>	<p>La Comunicación se visualizó cuando la educadora les comentaba a los niños y niñas que vendrían unos amigos títeres para contarles sobre los fenómenos naturales. Luego de ver los videos, los niños y niñas pudieron comentar lo que pasaba en ellos y cómo se sentían las personas del video. “se cayó al piso, las cosas, la gente asustada”, comentan los niños.</p>	<p>La comunicación se favorece cuando la educadora les preguntaba a los niños/as como se sentían con las diferentes sensaciones y ella les iba preguntando.</p>	<p>Se concluye que la educadora prioriza esta habilidad en sus experiencias de aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Predicción 	<p>La habilidad de Predicción se visualizó cuando la Educadora les pregunta a los niños: “¿de qué estará hecho el aire?” Los niños responden: agua, viento; y lo va escribiendo en una cartulina, y les comenta que escribirá sus hipótesis.</p>	<p>La predicción no se observó en esta experiencia de aprendizaje.</p>	<p>La predicción no se observó en esta experiencia de aprendizaje.</p>	<p>la predicción se visualizó cuando la educadora les dice que pasando desabrigada en el frío afuera - Nos enfermamos ¿Y porque nos enfermamos si está helado?</p>	<p>Se concluye que la predicción es intencionada en dos de las cuatro observaciones realizadas al aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estimación. 	<p>La Estimación no se observó en esta experiencia de</p>	<p>La Estimación no se observó en esta experiencia de aprendizaje.</p>	<p>La Estimación no se observó en esta experiencia de aprendizaje.</p>	<p>La Estimación no se observó en esta</p>	<p>Se interpreta que la habilidad de Estimación no es priorizada por la</p>

	aprendizaje.			experiencia de aprendizaje.	Educadora.
<ul style="list-style-type: none"> Inferencia 	<p>“¿Se puede tocar y ver?”</p> <p>“¿tiene forma?”</p> <p>“inspiren, expiren, ¿que inspiran?”</p> <p>La Educadora infla globo y pregunta “¿con qué inflo el globo?”</p> <p>Educadora desinfla globo y pregunta “¿qué le paso al globo?”</p>	<p>La inferencia se visualizó en esta experiencia cuando la educadora pasa por cada niño con un especiero, para que ellos puedan sentir su aroma y mencionar el nombre.</p>	<p>La inferencia no se observó en esta experiencia de aprendizaje.</p>	<p>La inferencia se visualizó cuando la educadora les pregunta a los niños como estaban las temperaturas de las distintas aguas posteriormente e haber sentido cada una.</p>	<p>Se interpreta que la educadora intenciona la habilidad de inferencia de acuerdo a las observaciones realizadas en aula.</p>
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	<p>Hubo preparación del material y del espacio físico.</p>	<p>No hubo una anticipación en cuanto a la preparación del material, ya que La educadora le preguntaba a la técnico donde estaban los especieros, había poca variedad de aromas, y texturas para los niños. Se observó que la educadora si dejo a los niños un momento para que explorará sólo el material haciendo ellos sus propias conclusiones y</p>	<p>Se observó una previa preparación, ya que estaban los materiales a disposición de la educadora, los títeres y el telón para los títeres, pero se observó que los videos que se les presentó a los niños no se habían preparado antes por lo que hubo un momento vacío, hasta que la educadora volvió a buscar otro video.</p>	<p>Hubo preparación del espacio, pero los materiales no estaban listos a la hora de comenzar la experiencia educativa, por lo que se tuvo que esperar un momento.</p>	<p>Se interpreta de acuerdo a lo analizado que en la mayoría de las observaciones, la educadora no preparaba con anticipación el material en las experiencias de aprendizajes. Por lo tanto no preparaba con anticipación sus experiencias de aprendizaje.</p>

		comunicando lo observado a la educadora.			
Subcategoría. <ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	Se visualizó que los niños eran los protagonistas de la experiencia. Se observó un inicio, desarrollo y cierre, por lo tanto si hubo una intencionalidad pedagógica.	Se visualizó que los niños eran los protagonistas de la experiencia explorando y reconociendo los elementos, se identificó un inicio, desarrollo y cierre definido, por lo tanto si hubo una intencionalidad pedagógica.	Se visualizó a la educadora como foco central, no se visualizó de manera clara y definida el cierre, por lo tanto no hubo intencionalidad pedagógica.	Se visualizó que los niños eran el foco central de la experiencia de aprendizaje, se visualizó el inicio, desarrollo y cierre, por lo tanto si hubo una intencionalidad pedagógica.	Se interpreta que la mayor parte de las observaciones los niños eran el foco central de las experiencias, además se identificó un claro inicio, desarrollo y cierre excepto una observación que no se identificó el cierre, en resumen la intencionalidad pedagógica se hizo presente por la educadora.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	Se observó en la experiencia de aprendizaje que los niños estuvieron organizados en 2 grupos. además se observó una preparación de materiales en donde los niños tenían suficiente	Se observó en la experiencia de aprendizaje que los niños estaban ubicados en un semicírculo. Había poco material para todos los niños.	Se observó en la experiencia de aprendizaje que los niños estaban ubicados en un sus sillas y mesas, mirando hacia una esquina en donde estaba el telón para los títeres. La educadora no preparó el video a presentar lo que mostró un video que luego tuvo que sacar de la televisión.	Se observó en la experiencia de aprendizaje que los niños estaban todos en la misma mesa sentados y mirando lo que la educadora estaba haciendo para luego ser llamados. Hubo un material apto para la cantidad de niños	Se interpreta que la educadora al realizar sus experiencias de aprendizaje divide el grupo en subgrupos así como también trabaja con todo el grupo, así mismo la preparación de los materiales se identificó que en ocasiones había una anticipación en otras no.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del Tiempo. 	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se interpreta que hubo preparación en cuanto al tiempo, organizarse para que la experiencia alcanzará en los momentos establecidos.

ANEXO 5.

Análisis observación no participante educadora nivel medio menor.

Categorías /subcategorías.	Observación 1 21 de agosto.	Observación 2 22 de agosto	Observación 3 23 agosto	Observación 4 29 de agosto.	Interpretaciones finales.
<p>Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad científica. 	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: la observación, la comunicación, y la inferencia.	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: observación, clasificación, comunicación, la inferencia	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: comunicación.	Se visualizó en esta experiencia de aprendizaje las habilidades científicas: observación, clasificación, comunicación	Se interpreta que las habilidades que se encontró en sus experiencias fueron observación, clasificación, comunicación e inferencia. Pero destacando que la comunicación estaba presente en todas las observaciones
<p>Subcategorías.</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación. 	La observación se visualizó en la experiencia educativa ya que los niños tocaban la tierra, la olían y la miraban. Y luego tuvieron la semilla del poroto en las manos.	La observación se visualizó cuando la educadora les dispuso los maceteros en la mesa a los niños y ellos agregaron la tierra y la semilla, la tuvieron la oportunidad de tocar, oler, explorar texturas de las plantas medicinales.	La observación no se visualizó ya que los niños solo tocaron la hoja de eucalipto pero no hubo interacción con ella, ni tampoco preguntas, la educadora siguió hablando sobre los temas siguientes.	La observación se visualizó cuando la educadora les dispuso el material en el piso (conchas de mar) y les dijo a los niños y niñas que eligieron las que querían y las tocaron, algunos niños sintieron su olor, algunos las golpeaban para identificar el sonido, exploraron su textura.	Se concluye que la mayoría de las observaciones realizadas, la Educadora intenciona la habilidad de observación, por lo que es una habilidad priorizada.
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación. 	La Clasificación no se visualizó dentro de la experiencia	La Clasificación no se visualizó en esta experiencia	La Clasificación no se visualizó en esta experiencia	La Clasificación se observó cuando la educadora dispuso las	Se puede interpretar que la habilidad de clasificación no es una habilidad priorizada por la

	educativa	educativa.	educativa.	conchas y piedras en el piso y los niños y niñas recolectaban las conchitas, había conchas de diferentes tamaños, formas, colores y texturas.	Educadora, ya que la intencionó en una de cuatro observaciones realizadas al aula.
• Medición.	La medición no se observó.	La medición no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La medición no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	La medición no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	Se interpreta que la Medición no es una habilidad priorizada por la educadora
• Comunicación.	La comunicación se visualizó ya que la educadora promovía la curiosidad en los niños, esperaba la respuesta de ellos cuando se generaban preguntas.	La comunicación se visualizó cuando los mismos niños preguntaban la funcionalidad de una planta medicinal.	La comunicación se visualizó cuando la educadora realizaba preguntas acerca de lo que estaba dibujando en una cartulina a los niños, además esperaba las respuestas para continuar dibujando.	La comunicación se visualizó cuando la educadora les comenta que el macetero fue confeccionado por una mamá, además se observó que la educadora menciona el nombre de los materiales que están a disposición, estimula a los niños para ir participando de la experiencia haciéndoles preguntas.	Se puede interpretar que la comunicación es una habilidad priorizada por la educadora.
• Predicción.	La predicción no se visualiza	La predicción no se visualiza en esta experiencia de aprendizaje.	La predicción no se visualiza en esta experiencia de aprendizaje.	La predicción no se visualizó en esta experiencia de aprendizaje.	Se concluye que la predicción no es una habilidad priorizada por la educadora, ya que no se visualizó en ninguna de las cuatro observaciones realizadas al aula.
• Estimación.	La estimación no se visualizó.	La estimación no se visualiza en esta experiencia	La estimación no se visualiza en esta experiencia	La estimación no se visualiza en esta experiencia educativa.	Se concluye que la estimación no es una habilidad priorizada por la educadora

		educativa.	educativa.		
<ul style="list-style-type: none"> inferencia 	<p>La inferencia se visualiza dentro de la experiencia educativa, ya que luego de ver videos ella va preguntando lo que había sucedido en él, y preguntas relacionando situaciones tales como ¿Qué pusieron en el piso? ¿Y que salió ahí? Ellos tiraron la basura en el piso ¿es bueno? ¿Por qué?</p>	<p>La inferencia se visualiza al comienzo de la experiencia cuando pregunta, ¿Qué hicimos ayer? Y les muestra plantas y semillas, los niños responden plantamos, la educadora complementa dando la importancia de porque es bueno plantar.</p>	<p>La inferencia se visualiza cuando la educadora les preguntó a los niños que hicieron el día de ayer y los niños responden que plantaron flores. “este lo vimos ayer, como se llamaba” “eucalipto” “este no nos ayudaba, ¿porque?”</p>	<p>La inferencia se visualizó cuando la educadora les preguntó a los niños ¿miren que paso aquí? ¿Qué habían aquí? previamente estaban las conchas simulada en el mar. La educadora les comento que eso pasa en el mar cuando las personas sacan los mariscos, y si los sacan todos se quedaran sin nada, como ahora.</p>	<p>Se concluye que la inferencia es una habilidad priorizada por la educadora.</p>
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	<p>No había material suficiente para todos los niños.</p>	<p>La educadora estaba buscando el material (tronco de madera) no sabía en donde lo tenía guardado y buscaba dentro de la estufa y se lo pedía a la agente educativa presente. La educadora pedía más material (tierra) porque no le alcanzaba para todos los maceteros.</p>	<p>Hubo preparación del material y del espacio.</p>	<p>No hubo una anticipación en cuanto a la preparación del material. La educadora volvía a mirar la planificación escrita porque decía que no recordaba que venía.</p>	<p>De acuerdo a lo analizado en las cuatro observaciones, la educadora no preparaba con anticipación el material en las experiencias de aprendizajes.</p>
Subcategoría.	Se visualizó que los niños	Se visualizó que los niños	Se visualizó que la	Se visualizó que los niños eran el	Se visualiza la mayoría de las veces

<ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	eran el foco central de la experiencia de aprendizaje, claramente se identificó un inicio, desarrollo y cierre, se visualizó una intencionalidad pedagógica.	eran el foco central de la experiencia, hubo un inicio, y desarrollo claro y el cierre no se identificó de manera clara, sin embargo la intencionalidad pedagógica se hizo presente por la educadora.	educadora era el foco central, dentro de la observación se identificó un inicio, desarrollo pero el cierre estaba poco claro, por lo que la intencionalidad pedagógica no se visualizó.	foco central, hubo un inicio, desarrollo, pero sin embargo el cierre no se identificó claramente por lo tanto no estaba clara la intencionalidad pedagógica.	los niños son el foco central de las experiencias de aprendizajes, así también se presenta un inicio y desarrollo, pero en el cierre hay una debilidad por parte de la educadora.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	Se observó que los niños se trasladaron desde su sala al patio para realizar la experiencia de sembrar dentro de unos almácigos, se les ofreció semillas, tierra de hojas y abono, se visualizó que no todos los niños disponían de los materiales.	Se observó que el curso no se dividió en grupos, los materiales no alcanzaron para todos, la distribución no fue equivalente.	Se observó que los niños estaban ubicados en un semicírculo, mirando hacia la educadora quien tenía una cartulina pegada en la pared, en cuanto a la iluminación está adecuada para la experiencia, en cuanto a los materiales solo se observó que facilitó una hoja de eucalipto a cada niños y niña.	Los niños estuvieron sentados en sus sillas durante la experiencia de aprendizaje.	De acuerdo a lo analizado, el espacio varió entre las observaciones realizadas, dentro y fuera del salón, la distribución de los niños eran semicírculos y en sus sillas. generalmente no había material suficiente para todos los niños y niñas
<ul style="list-style-type: none"> Organización del Tiempo. 	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se consideraba un tiempo estimado para la experiencia de aprendizaje.	Se analizó que la duración de las experiencias tenía la misma hora de inicio y cierre.

ANEXO 6.

Análisis observación no participante educadora de nivel medio mayor y educadora de nivel medio menor.

Categorías/ subcategorías.	Educadora de nivel medio mayor	Educadora de nivel medio menor	Interpretaciones finales.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad. 	<p>Se concluye que las habilidades que se encontraron en sus experiencias fueron observación, clasificación, comunicación, inferencia y predicción.</p>	<p>Se concluye que las habilidades que se encontraron en sus experiencias fueron observación, clasificación, comunicación e inferencia.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras intenciona la misma habilidad en sus experiencias de aprendizaje como: la observación, clasificación, la inferencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Observación 	<p>Se concluye que en la mayoría de las observaciones realizadas, la educadora intenciona la habilidad de Observación, por lo que es una habilidad priorizada por la educadora.</p>	<p>Se concluye que en la mayoría de las observaciones realizadas, la educadora intenciona la habilidad de Observación, por lo que es una habilidad priorizada por la educadora.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de Observación en la mayoría de las experiencias realizadas en aula, por lo que es una habilidad intencionada por las educadoras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación. 	<p>Se concluye que la habilidad de Clasificación no es una habilidad priorizada por la educadora, ya que la intencionó en una de cuatro observaciones realizadas al aula.</p>	<p>Se concluye que la habilidad de Clasificación no es una habilidad priorizada por la educadora, ya que la intencionó en una de cuatro observaciones realizadas al aula.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de Clasificación en la minoría de la observaciones, por lo que se concluye que no es una habilidad intencionada por las educadoras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Medición. 	<p>Se concluye que la Medición no es una habilidad priorizada por la educadora.</p>	<p>Se concluye que la Medición no es una habilidad priorizada por la educadora.</p>	<p>Se concluye que la habilidad de Medición no es una habilidad intencionada por las educadoras, ya que no se visualizó en ninguna de las cuatro observaciones realizadas al aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación. 	<p>Se concluye que la habilidad de Comunicación se visualizó en 3 de 4 observaciones al aula, por lo que se concluye que la educadora prioriza esta habilidad en sus experiencias de aprendizaje.</p>	<p>Se concluye que la Comunicación es una habilidad priorizada por la educadora, ya que en las cuatro observaciones se identificó esta habilidad.</p>	<p>Se concluye que la habilidad de Comunicación es una habilidad intencionada por las educadoras.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Predicción. 	Se concluye que la predicción es intencionada en dos de las cuatro observaciones realizadas al aula.	Se concluye que la predicción no es una habilidad priorizada por la educadora, ya que no se visualizó en ninguna de las cuatro observaciones realizadas al aula.	Se concluye que la habilidad de predicción, solo la intenciona la educadora de nivel medio mayor
<ul style="list-style-type: none"> • Estimación. 	Se concluye que la Estimación no se intenciona en sus planificaciones dando cuenta que no es una habilidad priorizada.	Se concluye que la Estimación no es una habilidad priorizada por la educadora	Se concluye que la Estimación no es una habilidad intencionada por la educadora
<ul style="list-style-type: none"> • inferencia 	Se concluye que la habilidad de Inferencia la educadora la prioriza un 3 de 4 observaciones realizadas en el aula.	Se concluye que la Inferencia es una habilidad priorizada por la educadora, ya que se visualizó en las cuatro observaciones realizadas al aula.	Se concluye que la habilidad de Inferencia es una de las habilidades intencionadas por ambas educadoras.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica pedagógica. 	Se concluye que en dos ocasiones la educadora toma el rol activo y en las otras dos ocasiones los niños toman el rol activo y protagónico siendo ella una guía.	Se concluye de acuerdo a lo observado que en 3 de 4 observaciones la educadora es quien toma el rol protagónico de la experiencia de aprendizaje, y los niños y niñas toman un rol más pasivo.	Se concluye que la educadora de nivel medio mayor en la mitad de las observaciones tomó un rol más activo mientras que en la otra mitad fue más pasivo. En cuanto la educadora de nivel medio menor en la mayoría de las observaciones era quien tomaba el rol protagónico.
<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación educativa. 	Se concluye de acuerdo a lo analizado en tres de cuatro observaciones, que la educadora no preparaba con anticipación el material en las experiencias de aprendizajes	Se concluye de acuerdo a lo analizado en las cuatro observaciones, que la educadora no preparaba con anticipación el material en las experiencias de aprendizajes.	Se concluye que ambas educadoras no preparan con anticipación los materiales para las experiencias de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia de aprendizaje. 	Se concluye que la mayor parte de las observaciones los niños eran el foco central de las experiencias, además se identificó un claro inicio, desarrollo y cierre excepto una observación que no se identificó el cierre, en resumen la intencionalidad pedagógica se hizo presente por la educadora	Se concluye la mayoría de las veces los niños son el foco central de las experiencias de aprendizajes, así también se presenta un inicio y desarrollo, pero en el cierre hay una debilidad por parte de la educadora.	Se concluye que ambas educadoras, entregan a los niños el protagonismo de las experiencias de aprendizaje, cabe mencionar que hay una debilidad en el cierre de ambas partes, se identifica la intencionalidad pedagógica.
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del espacio. 	Se concluye que la educadora al realizar sus experiencias de aprendizaje divide el grupo	Se concluye que el espacio varió entre las observaciones realizadas,	Se concluye que el espacio distribuido por la educadora de nivel medio mayor son los

	en subgrupos, de acuerdo a lo analizado en dos de cuatro observaciones realizadas y las dos observaciones restantes estaban ubicados en semicírculos.	dentro y fuera del salón, la distribución de los niños eran semicírculos y en sus sillas. También la distribución de los materiales no todos los niños disponían del material.	grupos generales y los grupos pequeños. En cuanto a la educadora de nivel medio menor su distribución era fuera de la sala, como dentro de la sala en semicírculos, y los materiales no eran lo suficiente para todos los niños.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del tiempo. 	Se concluye que hubo preparación en cuanto al tiempo, organizarse para que la experiencia alcanzará en los momentos establecidos.	Se concluye en base a lo observado que la duración de las experiencias tenía la misma hora de inicio y cierre.	Se concluye que ambas educadoras respetan los tiempos establecidos para sus experiencias de aprendizaje.

ANEXO 7.

Análisis documental educadora nivel medio mayor.

Categorías/ subcategorías.	Planificación 1 3 de julio	Planificación 2 18 de agosto	Planificación 3 30 de agosto	Planificación 4 01 de septiembre.	Interpretaciones finales.
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad Científica 	Las habilidades científicas que se identificaron dentro de la planificación son: la Observación, Clasificación, Comunicación, Inferencia.	Las habilidades científicas que se identificaron dentro de la planificación son: la Observación, Clasificación, Comunicación, Inferencia.	Las habilidades científicas que se identificaron dentro de la planificación son: la Comunicación, inferencia.	Las habilidades científicas que se identificaron dentro de la planificación son: la Observación, la Clasificación, Comunicación, inferencia	Se concluye que en las cuatro planificación es se identificaron las mismas habilidades científicas. La Observación, Clasificación, Comunicación, Inferencia.
<ul style="list-style-type: none"> Observación 	En la planificación se describe que los niños tomaran conciencia del aire, se les divide los materiales por grupos y los niños identifican dónde está el	“se invita a los niños/as a ubicarse en semicírculo se les comenta que tenemos una sorpresa por lo que tenemos que estar muy atentos porque	La observación no se explicita en la planificación.	“Se invita a los niños/as a manipular y experimentar: agua tibia, agua muy helada, hielo, tocaremos, y reflexionan sobre lo que sintieron frente a estas situaciones”	Se concluye que en las cuatro planificación es analizadas, la educadora intenciona la habilidad de observación.

	aire a través de varias técnicas o estrategias, en estas pueden tocar, sentir, soplar, inflar.	necesitamos utilizar nuestros sentidos para explorar y conocer.” En la planificación se visualiza que la educadora describe que los niños manipulen y exploren con el tacto, el olfato.			
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación. 	La clasificación no se explicita en la planificación	En la planificación se explicita que los niños deberán identificar en las botellas con diversas plantas medicinales, a que corresponde. “Primeramente los niños solo con el olfato deberán identificarlas , luego podrán tocar, junto con ellos la educadora identifica los olores y menciona para qué sirve y sus propiedades.”	La clasificación no se explicita en la planificación	La clasificación no se explicita en la planificación	Se concluye que la clasificación no es una habilidad intencionada por la educadora, ya que solo la intenciona una vez de las cuatro planificación es analizadas.

<ul style="list-style-type: none"> Medición. 	La Medición no se explicita en la planificación	La Medición no se explicita en la planificación	La Medición no se explicita en la planificación	La Medición no se explicita en la planificación	Se concluye que la educadora no intenciona la habilidad de Medición
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación. 	En la planificación se explicita “iniciamos comentando a los niños sobre el aire, con preguntas activando saberes previos, ¿qué es el aire? ¿Se puede ver? ¿Dónde está?, “ a medida que los niños y niñas intercambian opiniones comenzamos hacer hipótesis”	“Comentamos lo vivido” Se explicita en el cierre de la experiencia de aprendizaje.	“Los niños y niñas comentaran sus experiencias” Se explicita en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. “comentamos situaciones vividas en el último tiempo” Se explicita en el cierre de la experiencia de aprendizaje.	“se invitara a que lo hagan y reflexionen sobre lo que sintieron frente a estas situaciones”	Se concluye que la Educadora intenciona la habilidad de comunicación en las cuatro de las planificación es analizadas.
<ul style="list-style-type: none"> Predicción. 	La Predicción no se visualiza en esta planificación	La Predicción no se visualiza en esta planificación	La Predicción no se visualiza en esta planificación.	La Predicción no se visualiza en esta planificación.	Se concluye que la educadora no intenciona en sus planificación es la habilidad de predicción.
<ul style="list-style-type: none"> Estimación. 	La Estimación no se visualiza en esta planificación	La Estimación no se visualiza en esta planificación	La Estimación no se visualiza en esta planificación	La Estimación no se visualiza en esta planificación	Se concluye que la estimación no se intenciona en sus planificación

					es dando cuenta que no es una habilidad priorizada.
<ul style="list-style-type: none"> Inferencia 	<p>¿Qué pasa si se revienta el globo? “En la planificación se explicita que comenzarán activando saberes previos sobre el aire, con preguntas.”</p>	<p>“Junto con ellos la Educadora identifica los olores y mencionara para qué sirven y sus propiedades”</p>	<p>“activamos saberes previos, hablando del clima y como vinimos abrigados al jardín “</p>	<p>“Recordamos la actividad del día miércoles con títeres para activar saberes previos” “La educadora tocara una reaccionando e invitara a que ellos lo hagan y reflexionen sobre lo que sintieron frente a estas situaciones “</p>	<p>Se concluye que la educadora de nivel medio mayor intenciona en su planificación la inferencia. En la mayoría de las veces la educadora lo hace recordando saberes previos, recordando lo visto los días anteriores.</p>
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	<p>Incluye núcleo, eje, aprendizaje, como también los agentes educativos. Incluye los recursos metodológicos (visual, auditivo y kinestésico) y ambiente educativo (espacio físico, factor humano) y la participación de la familia.</p>	<p>Incluye núcleo, eje, aprendizaje, como también los agentes educativos. Incluye los recursos metodológicos (visual, auditivo y kinestésico), y ambiente educativo (espacio físico, factor humano) y la participación de la familia.</p>	<p>Incluye núcleo, eje habilidad. Así como también los agentes educativos. Los recursos metodológicos (visual, auditivo y kinestésico), y el ambiente educativo (espacio físico, factor humano), la participación de la familia.</p>	<p>Incluye núcleo, eje habilidad. Así como también los agentes educativos. Los recursos metodológicos (visual, auditivo y kinestésico), y el ambiente educativo (espacio físico, factor humano), la participación de la familia.</p>	<p>Se concluye que la educadora utiliza en su planificación es los elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar, aprendizaje esperado)</p>

<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	<p>Se identifica en la planificación que los niños y niñas son el foco central, utilizando diversos materiales a su disposición, se ve un inicio, desarrollo y cierre, se identifica una intencionalidad pedagógica explícita en la planificación, manifestar por descubrir y experimentar con el aire.</p>	<p>Se identifica en la planificación que los niños son el foco central, en donde manipula y explora diversos materiales y lo que hay en su interior, se ve claramente el inicio, desarrollo y cierre, se refleja la intencionalidad pedagógica, en reconocer propiedades de algunos elementos de la naturaleza olor, color, forma teniendo concordancia con el aprendizaje esperado.</p>	<p>Se identifica en la planificación que el foco central está la educadora, es quien desarrolló la experiencia, los niños tienen un rol pasivo, en cuanto al inicio, desarrollo y cierre, Se ve claramente reflejado al igual que el aprendizaje esperado, Así mismo la intención pedagógica se relacionan en reconocer cambios o efectos físicos o fenómenos de la naturaleza.</p>	<p>Se identifica en la planificación que los niños son el foco central de la experiencia, ya que pueden experimentar y manipular distintas formas de los elementos relacionados con el agua, se identifique un inicio, desarrollo y cierre de manera clara, en cuanto al aprendizaje esperado, se relaciona con la experiencia y se refleja claramente la intencionalidad pedagógica, en reconocer cambios físicos en fenómenos y personas.</p>	<p>Se concluye que la educadora prioriza que los niños y niñas sean el foco central de sus experiencias de aprendizajes, además se visualiza claramente la intencionalidad pedagógica dentro de sus planificaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	<p>“En un espacio amplio puede ser semicírculo.” ” “subgrupos”</p>	<p>“ Grupo general” “Se invita a los niños/as a ubicarse en un semicírculo”</p>	<p>“ Grupo general” “Se invita a los niños a sentarse en grupos”</p>	<p>Grupo general” “Se invita a los niños a formar de tres grupos”</p>	<p>Se concluye que la educadora al realizar sus experiencias de aprendizaje divide el grupo en subgrupos</p>
<ul style="list-style-type: none"> Organización del tiempo. 	<p>En la planificación no se visualiza el periodo</p>	<p>En la planificación no se visualiza el periodo</p>	<p>En la planificación no se visualiza el periodo (largo, mediano y corto plazo) de</p>	<p>En la planificación no se visualiza el periodo (largo, mediano y corto plazo) de</p>	<p>Se concluye por lo analizado en las planificaciones</p>

	(largo, mediano y corto plazo) de planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias.	(largo, mediano y corto plazo) de planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 14 al 18 de Agosto”	planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 28 de Agosto al 01 de Septiembre”	planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 28 de Agosto al 01 de Septiembre”	es que en relación al tiempo, solo se explicita la fecha de la experiencia no a los periodos (largo, mediano y corto plazo).
--	---	--	--	--	--

ANEXO 8.

Análisis documental educadora de nivel medio menor.

Categorías/ subcategorías.	Planificación 1 21 de agosto	Planificación 2 22 de agosto	Planificación 3 23 de agosto	Planificación 4 29 de agosto	Interpretaciones finales.
Categoría <ul style="list-style-type: none"> Habilidad. Científica 	Las habilidades científicas explícitas en la planificación son la observación, clasificación, comunicación, inferencia.	Las habilidades científicas explícitas en la planificación son la observación, clasificación, comunicación, inferencia.	Las habilidades científicas explícitas en la planificación son la observación, clasificación, comunicación, inferencia.	Las habilidades científicas explícitas en la planificación son la observación, clasificación, comunicación, inferencia.	Se concluye que en las cuatro planificaciones se identificaron las mismas habilidades científicas. La observación, clasificación, comunicación, inferencia.
<ul style="list-style-type: none"> Observación 	“Los niños salen al patio, eligen pocillos o distintos tiestos para sembrar. Preparan la tierra.	Eligen las plantas que van a plantar en el patio.	“Los niños observaran como quedo la plantación y comentaran cómo beneficia al hermoejamento o del patio”	Los niños y niñas se organizan para explorar los elementos preparados. los niños tocaran, observaran (piedras, conchas, flores, ramas, caracoles, lombrices)	Se concluye que en las cuatro planificaciones analizadas, la Educadora prioriza la habilidad de observación.

<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación. 	Los niños y niñas eligen pocillos en donde quieren sembrar.	“Eligen que plantaran” “Propondrán estrategias para ver cuál es la mejor forma de plantarlas”	Los niños van al patio a plantar plantas medicinales, árboles ornamentales.	Los niños tocaran, observaran el material (conchitas, caracoles, lombrices, flores, ramas, piedras)	Se concluye que la clasificación es una habilidad priorizada por la Educadora, ya que la intenciona en las cuatro planificaciones analizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Medición. 	No se visualiza la medición en la planificación	La medición no se explicita en la planificación	La medición no se explicita en la planificación	La medición no se explicita en la planificación	Se concluye que la Educadora no intenciona en sus planificaciones la habilidad de medición.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación. 	Los niños con la educadora consensuar normas y se organizan para iniciar sus estrategias para sembrar.	“Hoy los niños comparten saberes sobre las plantas medicinales” “dan a conocer sus propiedades, que aprendieron en su conversación grupal propondrán estrategias para ver cuál es la mejor forma de plantarlas”	“Comentaran cómo beneficia al hermoamiento o del patio”	“Nombrarán cuál es el aporte o daño de la naturaleza.”	Se concluye que la Educadora prioriza la habilidad de comunicación en las cuatro de las planificaciones analizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Predicción. 	La predicción no se visualiza en esta planificación	La predicción no se visualiza en esta planificación	La predicción no se visualiza en esta planificación	La predicción no se visualiza en esta planificación	Se concluye que la Educadora dos no intenciona en sus planificaciones la habilidad de predicción.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimación. 	La estimación no se visualiza	La estimación no se visualiza en esta planificación	La estimación no se visualiza en esta planificación	La estimación no se visualiza en esta planificación	Se concluye que la estimación no se intenciona en sus planificaciones

					dando cuenta que no es una habilidad priorizada.
<ul style="list-style-type: none"> Inferencia 	<p>“Recuerdan la experiencia del día anterior donde conocen la estructura de planta”</p>	<p>“Dan a conocer que aprendieron en su conversación”</p> <p>Se visualiza en la planificación, al proponer estrategias de ver cuál es la mejor manera de plantar</p>	<p>“Se recogen saberes previos”</p>	<p>“Se recogen saberes previos”</p> <p>“Observaran y sacarán conclusiones, nombraran diferencias”</p>	<p>Se concluye que la Educadora intenciona en su planificación la inferencia, ya que comienza a activar los conocimientos previos de los niños y niñas a través de preguntas, e intenciona que los niños y niñas saquen sus propias conclusiones y estrategias.</p>
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	<p>Los recursos metodológicos, y el ambiente educativo y la participación de la familia. Incluye el ámbito, núcleo el número del aprendizaje y su habilidad correspondiente . Así como también los agentes educativos.</p>	<p>Incluye los recursos metodológicos, y ambiente educativo y la participación de la familia. Incluye el ámbito, núcleo el número del aprendizaje y su habilidad correspondiente . Así como también los agentes educativos.</p>	<p>Los recursos metodológicos, y el ambiente educativo, la participación de la familia. Incluye el ámbito, núcleo el número del aprendizaje y su habilidad correspondiente . Así como también los agentes educativos.</p> <p>Explícita propuesta emergente: examinarán los árboles con lupa usando sus sentidos.</p>	<p>Los recursos metodológicos, y el ambiente educativo, la participación de la familia. Incluye el ámbito, núcleo el número del aprendizaje y su habilidad correspondiente e y los agentes educativos.</p>	<p>Se concluye que la Educadora utiliza en sus planificaciones los elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar, aprendizaje esperado)</p>

<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	<p>En la planificación se identifica que los niños/as son el foco central de la experiencia de aprendizaje. Tomando un rol activo. Se visualiza un claro inicio, desarrollo, y un cierre. La planificación presenta una intencionalidad pedagógica clara.</p>	<p>En la planificación se identifica que los niños/as son el foco central de la experiencia de aprendizaje. Tomando un rol activo. Se visualiza un inicio un desarrollo y un cierre. Presenta una intencionalidad pedagógica clara.</p>	<p>En la planificación se identifica que los niños/as son el foco central de la experiencia de aprendizaje. Tomando un rol activo. Se visualiza un inicio un desarrollo y un cierre. Presenta una intencionalidad pedagógica clara.</p>	<p>En la planificación se identifica que los niños/as son el foco central de la experiencia de aprendizaje. Se visualiza un inicio un desarrollo y un cierre. Presenta una intencionalidad pedagógica clara.</p>	<p>Se concluye que la educadora prioriza que los niños sean el foco central de la experiencia de aprendizaje. Otorgándole una intencionalidad pedagógica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	<p>“Organizados en grupos salen al patio” (grupos pequeños)</p>	<p>Organización en grupos (grupos pequeños)</p>	<p>“Los niños y niñas acompañados del adulto salen al patio.” (grupo general)</p>	<p>En grupos pequeños</p>	<p>Se concluye que la Educadora generalmente prefiere trabajar en grupos pequeños.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Organización del tiempo. 	<p>En la planificación no se visualiza el periodo (largo, mediano y corto plazo) de planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 21 al 25 de Agosto”</p>	<p>En la planificación no se visualiza el periodo (largo, mediano y corto plazo) de planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 21 al 25 de Agosto”</p>	<p>En la planificación no se visualiza el periodo (largo, mediano y corto plazo) de planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 21 al 25 de Agosto”</p>	<p>En la planificación no se visualiza el periodo (largo, mediano y corto plazo) de planificación si no que hace referencia a la fecha de las experiencias. “Duración: 29 de agosto 2017”</p>	<p>Se concluye que la Educadora dentro de sus planificaciones solo explicita la fecha de las experiencias, en término de duración; semanal.</p>

ANEXO 9.

Triangulación análisis documental educadora nivel medio mayor y educadora nivel medio menor

Categorías/ subcategorías.	Educadora Nivel medio mayor	Educadora nivel medio menor	Interpretaciones finales.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad. 	<p>Se concluye que en las cuatro planificaciones se identificaron las mismas habilidades científicas. La Observación, Clasificación, Comunicación, Inferencia.</p>	<p>Se concluye que en las cuatro planificaciones se identificaron las mismas habilidades científicas. La observación, clasificación, comunicación, inferencia.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras en sus planificaciones intencionan las mismas habilidades científicas: Observación, clasificación, comunicación, inferencia</p>
<ul style="list-style-type: none"> Observación 	<p>Se concluye que en las cuatro planificaciones analizadas, la Educadora prioriza la habilidad de observación.</p>	<p>Se concluye que en las cuatro planificaciones analizadas, la Educadora prioriza la habilidad de observación.</p>	<p>Se concluye que ambas Educadoras intencionan la habilidad de observación en sus planificaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación. 	<p>Se concluye que la clasificación no es una habilidad priorizada por la educadora, ya que solo la intenciona una vez de las cuatro planificaciones analizadas.</p>	<p>Se concluye que la clasificación es una habilidad priorizada por la Educadora, ya que la intenciona en las cuatro planificaciones analizadas.</p>	<p>Se concluye que la educadora de nivel medio mayor no prioriza la habilidad de clasificación y la educadora de nivel medio menor sí lo hace.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Medición. 	<p>Se concluye que la Educadora no intenciona la habilidad de medición.</p>	<p>Se concluye que la Educadora no intenciona en sus planificaciones la habilidad de medición.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras no intencionan la medición en sus planificaciones</p>
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación. 	<p>Se concluye que la Educadora prioriza la habilidad de comunicación en las cuatro de las planificaciones analizadas.</p>	<p>Se concluye que la Educadora prioriza la habilidad de comunicación en las cuatro de las planificaciones analizadas.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de comunicación puesto que las plasman en sus 4 planificaciones</p>
<ul style="list-style-type: none"> Predicción. 	<p>Se concluye que la educadora no intenciona</p>	<p>Se concluye que la Educadora no intenciona</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras no intencionan la</p>

	en sus planificaciones la habilidad de predicción.	en sus planificaciones la habilidad de predicción.	predicción en sus planificaciones
<ul style="list-style-type: none"> Estimación. 	Se concluye que la estimación no se intenciona en sus planificaciones dando cuenta que no es una habilidad priorizada.	Se concluye que la estimación no se intenciona en sus planificaciones dando cuenta que no es una habilidad priorizada.	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la estimación en sus planificaciones
<ul style="list-style-type: none"> inferencia 	Se concluye que la educadora intenciona entre de las cuatro su planificación analizadas.	Se concluye que la Educadora intenciona la inferencia en las cuatro planificaciones analizadas.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la inferencia en todas sus planificaciones
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	Se concluye que la Educadora utiliza en sus planificaciones los elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar, aprendizaje esperado)	Se concluye que la Educadora utiliza en sus planificaciones los elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar, aprendizaje esperado)	Se concluye que ambas educadoras utilizan los mismos elementos del curriculum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar, aprendizaje esperado)
<p>Subcategoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	Se concluye que la educadora prioriza que los niños y niñas sean el foco central de sus experiencias de aprendizajes, además se visualiza claramente la intencionalidad pedagógica dentro de sus planificaciones.	Se concluye que la educadora prioriza que los niños sean el foco central de la experiencia de aprendizaje. Otorgándole una intencionalidad pedagógica dentro de sus planificaciones.	Se concluye que ambas educadoras les otorgan un protagonismo a los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, además se refleja intencionalidad pedagógica ya que lo explicitan en sus planificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	Se concluye que la educadora al realizar sus experiencias de aprendizaje divide el grupo en subgrupos.	Se concluye que la Educadora generalmente prefiere trabajar en grupos pequeños.	Se concluye que la organización del espacio era en grupos pequeños y subgrupos.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del tiempo. 	Se concluye por lo analizado en las planificaciones que en relación al tiempo, solo se explicita la fecha de la experiencia no a los periodos (largo, mediano y corto plazo).	Se concluye que la Educadora dentro de sus planificaciones solo explicita la fecha de las experiencias, en término de duración; semanal.	Se concluye que ambas Educadoras, principalmente se basaba en la duración de la experiencia en términos de fecha.

ANEXO 10

Triangulación de las Técnicas de recogida de información utilizadas.

Categorías/ subcategorías.	Entrevista	Observaciones	Planificaciones	Interpretaciones finales.
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad. científica 	<p>Ambas educadoras consideran trabajar con habilidades científicas una la relaciona con el interés de los niños mientras que la otra con determinadas habilidades del núcleo.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras mantienen la misma habilidad en sus experiencias de aprendizaje como: la observación, clasificación e inferencia. Pero destacando que la Educadora de nivel medio menor mantiene la comunicación presente en todas las observaciones.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras en sus planificaciones intencionan las mismas habilidades científicas: Observación, clasificación, comunicación, inferencia</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras incluyen las habilidades científicas dentro de su discurso, de sus observaciones y de sus planificaciones. Hay una relación de habilidades entre la observación y las planificaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Observación 	<p>Se concluye que ambas educadoras relacionan la observación como algo que se va complejizando y que no depende de un solo día, no es superficial “es ver más allá”</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de observación en la mayoría de las experiencias realizadas en aula, por lo que es una habilidad priorizada por las Educadoras.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de observación en sus planificaciones.</p>	<p>Se concluye que ambas educadoras tenían una definición de la habilidad de observación y además se identificó en sus planificaciones y observaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación. 	<p>Se Concluye que ambas educadoras tienen una misma definición para clasificación, la cual consiste en agrupación o separación de un objeto de acuerdo a sus propiedades.</p>	<p>Se concluye ambas educadoras intencionan la habilidad de clasificación en la minoría de las observaciones, por lo que se concluye que no es una habilidad intencionada por las educadoras.</p>	<p>Se concluye que la educadora de nivel medio mayor no intenciona la habilidad de clasificación y la educadora de nivel medio menor sí lo hace.</p>	<p>Por medio de la recogida de datos se concluye que ambas educadoras tienen un significado similar para la habilidad. La educadora de nivel medio mayor no la intenciona en sus observaciones ni en sus planificaciones,</p>

				sin embargo la educadora de nivel medio menor no la intenciona en sus observaciones pero sí en sus planificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> Medición. 	Se concluye que ambas educadoras piensan que la medición es para cuantificar objetos. Es necesario recalcar que la Educadora de nivel medio mayor hace mención a la medición no convencional.	Se concluye que la habilidad de Medición no es una habilidad priorizada por las Educadoras, ya que no se visualizó en ninguna de las cuatro observaciones realizadas al aula.	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la medición en sus planificaciones	Se concluye que ambas educadoras mencionaron una definición para la habilidad, pero sin embargo ninguna de las dos educadoras las plasmaron en sus planificaciones ni se visualizaron en sus observaciones
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación. 	Se concluye ambas educadoras expresan que la comunicación no necesariamente es de manera verbal.	Se concluye que la habilidad de comunicación es una habilidad intencionada por las Educadoras.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de comunicación puesto que las plasman en sus 4 planificaciones	Se concluye que ambas educadoras intencionan la habilidad de comunicación puesto que hay una relación entre el discurso de ambas educadoras y sus observaciones y planificaciones
<ul style="list-style-type: none"> Predicción. 	Se concluye que ambas educadoras entienden la predicción como una manera de adelantarse o anticiparse.	Se concluye que la habilidad de predicción, sólo la intenciona la educadora de nivel medio mayor.	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la predicción en sus planificaciones	Se concluye que ambas educadoras le otorgan un significado a la habilidad de predicción, sin embargo una de ellas la intenciona en su aula, pero ninguna la intenciona en sus planificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> Estimación. 	Se concluye que sólo la Educadora de nivel medio mayor tenía conocimiento	Se concluye que la estimación no es una habilidad intencionada por las Educadoras	Se concluye que ambas educadoras no intencionan la	Se concluye que la educadora de nivel medio menor tenía

	de esta habilidad.		estimación en sus planificaciones	conocimiento de la habilidad pero sin embargo no la intencionó ni en sus observaciones ni en sus planificaciones. Mientras que la educadora de nivel medio mayor no tenía definición de la habilidad ni tampoco se visualizó en sus planificaciones y observaciones.
<ul style="list-style-type: none"> inferencia 	Se concluye que ambas educadoras no tenían conocimiento de esta habilidad, puesto que ninguna respondió.	Se concluye que la habilidad de inferencia es una de las habilidades intencionadas por ambas educadoras.	Se concluye que ambas educadoras intencionan la inferencia en todas sus planificaciones	Se concluye que ambas educadoras intencionan de manera inconsciente esta habilidad, puesto que no se logró en la entrevista conocer el significado que le otorgan, pero si las intencionan en las experiencias y en las planificaciones
<p>Categoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación educativa. 	Se concluye que ambas educadoras no recordaban los elementos del currículum y luego ambas destacaron la importancia del espacio. Destacando que la Educadora de nivel medio mayor hace mención también a la importancia de los materiales dentro de su planificación.	Se concluye que ambas educadoras no preparan con anticipación los materiales para las experiencias de aprendizaje.	Se concluye que ambas educadoras utilizan los mismos elementos del currículum. (tiempo, espacio, recursos, habilidad a desarrollar, aprendizaje esperado)	Se concluye que las educadoras no tenían conocimiento de los elementos del currículum pero aun así los incluían en sus planificaciones. Se evidencia que la educadora de nivel medio mayor hace mención en su discurso de uno de los elementos del currículum pero sin embargo no

				prepara con anticipación sus materiales.
Subcategoría. <ul style="list-style-type: none"> Experiencia de aprendizaje. 	Se concluye que las Educadoras no mencionaron una definición directa.	Se concluye que ambas educadoras, entregan a los niños el protagonismo de las experiencias de aprendizaje, cabe mencionar que hay una debilidad en el cierre de ambas partes, se identifica la intencionalidad pedagógica.	Se concluye que ambas educadoras les otorgan un protagonismo a los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, además se refleja la intencionalidad pedagógica ya que lo explicitan en sus planificaciones.	Se concluye que ambas educadoras no le otorgaron un significado a experiencia de aprendizaje, pero si se ve reflejada en sus prácticas pedagógicas y en las planificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. 	Ambas educadoras destacan la importancia del espacio como facilitador de los aprendizajes. Así como también ambas mencionan que no hay una manera definida para seres vivos, que siempre va a depender.	Se concluye que el espacio distribuido por la Educadora de nivel medio mayor son los grupos generales y los grupos pequeños. En cuanto a la Educadora de nivel medio menor su distribución era fuera de la sala, como dentro de la sala en semicírculos, y los materiales no eran lo suficiente para todos los niños.	Se concluye que la organización del espacio era en grupos pequeños y subgrupos.	Se concluye que ambas educadoras destacan el espacio como facilitador, además se encuentra una relación en las observaciones y planificaciones en la distribución de los grupos.
<ul style="list-style-type: none"> Organización del tiempo. 	Se concluye que ambas educadoras mencionan que el núcleo seres vivos es priorizado dentro de la fundación integra. Por lo tanto se trabaja dentro de la semana más de 1 vez.	Se concluye que ambas educadoras respetan los tiempos establecidos para sus experiencias de aprendizaje.	Se concluye que ambas Educadoras, principalmente se basaba en la duración de la experiencia en términos de fecha.	Ambas educadoras coinciden respetando la organización del tiempo, reflejado en la duración de las experiencias y en las planificaciones de aula.



UCSC

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitada a participar en una investigación de pregrado de la Carrera de Educación de párvulos que tiene por objetivo general: *Develar las habilidades de pensamiento científico que intencionan en sus prácticas pedagógicas, del núcleo seres vivos y su entorno, dos Educadoras de párvulos del nivel medio menor y medio mayor de un jardín infantil de la Fundación Integra de la Comuna de Penco.* Por este motivo, se requiere mi participación respondiendo un conjunto de técnicas de recogida de información sobre mi experiencia a través de una entrevista, observaciones en aula de mi desempeño en experiencias del núcleo Seres Vivos y su entorno y finalmente, un análisis de mis planificaciones de aula del nivel en el que me desempeño del *Jardín Infantil Rayito de Sol* de la Comuna de Penco.

El equipo investigador se compromete a que la información que entregaré será confidencial; que sólo accederá a ella el equipo y su profesora guía de la UCSC. (Profesora Claudia Rodríguez N. fono: 412345377- Mail: claudiarodriguez@ucsc.cl)

Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones.

Además se me ha informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio a las siguientes investigadoras:

-Srta. Ercira Guzmán Sepúlveda. Rut: 18.543.406-0 Mail: eguzman@eparvulos.ucsc.cl

-Srta. Natalia Orellana Henríquez. Rut: 19.090.612-4 Mail: norellana@eparvulos.ucsc.cl

Asimismo, sé que podré acceder a un resumen ejecutivo de los resultados de la investigación si lo solicito.

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en este estudio.

Nombre del participante: Marianela Boib Villegas Firma:

Nota:

Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de las condiciones de su participación.

Si desea recibir un resumen ejecutivo de los resultados del estudio una vez que éste se encuentre terminado, indique su dirección de correo electrónico: _____

Fecha:

Atte. Equipo de Investigación

ucsc.cl

Campus San Andrés
Alonso de Ribera 2850
Concepción - Chile
Tel. 412345100
Fax 412345101

Campus Santo Domingo
Lincoyán 255
Concepción - Chile
Tel. 412345600
Fax 412345601

Campus Talcahuano
Colón 2766
Talcahuano - Chile
Tel. 412345828
Tel. 412345847

Sede Chillán
Arauco 449
Chillán - Chile
Tel. 422245963

Campus Santa María de Los Angeles
Caupolicán 276
Los Angeles - Chile
Tel. 432345879

Campus Cañete
Av. Eduardo Frei 787
Cañete - Chile
Tel. 412345770
Tel. 412345635



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Patricia Jiménez Toledo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Habilidades del pensamiento científico intencionadas en las prácticas pedagógicas del núcleo seres vivos y su entorno de dos Educadoras de Párvulos de niveles medios de un jardín de la Fundación Integra de la Comuna de Penco.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Ercira Guzmán Sepúlveda Natalia Orellana Henríquez
CARRERA	Educación de Párvulos
PROFESOR GUÍA	Claudia Rodríguez Navarrete

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	6.1

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
Promedio	6.5

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
Promedio	6.2

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
6.3 Promedio	6,3

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	5.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
Promedio	6.3

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,1	1,52
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,5	1,30
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,2	1,24
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.3	1,57
E. De los aspectos formales	10%	6.3	0,63
Nota promedio final			6.26

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario explicita la construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos que se distinguen con claridad. Los objetivos están formulados con cierta claridad y son coherentes con el problema y el objeto de estudio, aun así se observan debilidades en el planteamiento de los objetivos específicos.

El problema planteado es muy relevante en el contexto de la Educación Parvularia, y hay poca información e investigación al respecto principalmente en el nivel de los primeros ciclos de la Educación Parvularia, por ello se hace interesante que aporten con su seminario, antecedentes importantes que dejan precedente para la proyección del mismo a futuros estudios.

Se presenta una fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos, pertinentes y actualizados tanto nacionales como internacionales en la temática presentada. Hay un uso de lenguaje técnico

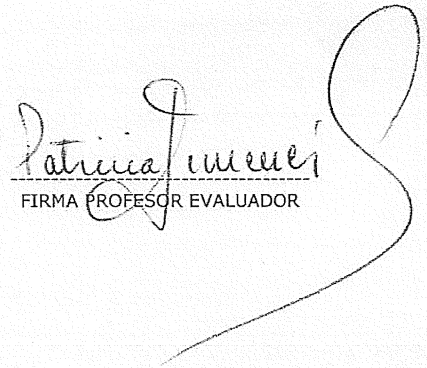
adecuado con la temática estudiada.

Se observa claridad entre el enfoque y método de investigación y precisión en la descripción de los participantes, sus roles y funciones que cumplen en la investigación.

El Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados está bien, en ocasiones pierde un poco de coherencia, considerando el objeto de estudio, falta responder más claramente a los objetivos planteados, quizá entrega más información por lo que los objetivos parecieren muy simples.

En general los aspectos formales están bien, sólo sugiero revisar errores de ortografía y redacción que fueron marcados en el texto.

Fecha: 03-01-2018


FIRMA PROFESOR EVALUADOR

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Patricia Troncoso Ibacache
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Habilidades de pensamiento científico intencionadas en las prácticas pedagógicas del núcleo seres vivos y su entorno de dos Educadoras de Párvulos de niveles medios de un Jardín de la Fundación Integra de la comuna de Penco.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Ercira Guzmán Sepúlveda; Natalia Orellana Henríquez.
CARRERA	Educación de Párvulos
PROFESOR GUÍA	Claudia Rodríguez Navarrete

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
Promedio	5.91

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5.5
Promedio	6.0

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	5.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	5.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
Promedio	6.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
-------------	------

3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.8
5. Explicación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	6.0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.5

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.9	1.48
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.0	1.20
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.0	1.20
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.0	1.5
E. De los aspectos formales	10%	6.5	0.65
Nota promedio final			6.03

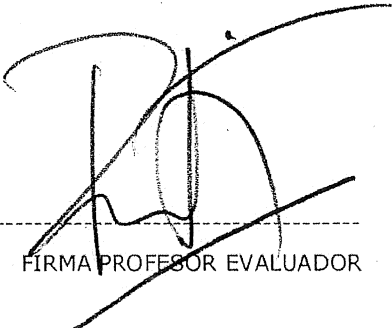
3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

En primer lugar, quiero destacar la relevancia del tema de la investigación, en relación a la educación parvularia y los desafíos en relación al abordaje de las ciencias desde la primera infancia.

De acuerdo a las observaciones y sugerencias realizadas en la primera evaluación del informe, relacionadas con: El título de la investigación, replanteamiento de los objetivos específicos, contextualización y especificación del marco teórico con la incorporación de referentes institucionales y del nivel en relación al núcleo seres vivos y su entorno y las habilidades de pensamiento científico, marco metodológico y conclusiones; este segundo informe ha sido evaluado considerando las modificaciones y mejoras realizadas, se sugiere revisar observación realizada en el texto en el marco metodológico relacionada con la caracterización del caso de estudio.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROFESOR EVALUADOR