



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Coordinación General de Postgrado y Post títulos

Magister en Educación con Mención en Gestión

***SIGNIFICADO ATRIBUIDO POR LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS A LA
RELACIÓN ENTRE CURRÍCULUM OCULTO Y DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL EN LA COMUNA DE HUECHURABA.***

Tesis para optar al grado de Magister en Educación

Mención Gestión Educativa

Estudiante: Dayana Andrea Gómez Alvear

Profesor patrocinante: Graciela Ezzatti

Santiago de Chile, agosto 2011

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada a las cientos de Educadoras de Párvulos que una vez insertas en el sistema educativo se sienten desencantadas e inmersas en una rutina. Que las ganas de producir conocimientos propios y en los seres más importantes de nuestra sociedad no se agoten y vuelvan a florecer con una detención de análisis y autoreflexión.

(Neruda, 1993)

¿A quién le puedo preguntar qué vine a hacer a este mundo?

¿Por qué me muevo sin querer?

¿Por qué no puedo estar inmóvil?

¿Por qué voy rodando sin ruedas,

volando sin alas ni plumas?

Agradecimientos

(Mistral, 1979) *Todo esfuerzo que no es sostenido se pierde.*

Aquel esfuerzo requiere de un apoyo y es a esos apoyos que quiero agradecer:

A mi madre que desde que mi razón la recuerda, su apoyo es incondicional, nunca perdiendo la fe en que las metas propuestas se pueden alcanzar. Sus palabras sabias desde que emprendí este camino me dieron siempre la energía que requería para dar este paso final.

A mi hermana que con su escucha y amistad llenaron espacios afectivos que se necesitan para llegar hasta aquí.

Y por supuesto a mi Principito, quien se sumó a este camino siendo un amigo, un pololo, un novio y actualmente mi esposo. Su apoyo me hace recordar día a día que la decisión de llegar a estas instancias fue por amar mi profesión tal como el amor de pareja me llevó hasta él.

(Morales, 1962) *Se feliz con lo que haces y así serás exitoso.*

Tabla de contenidos

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Tabla de contenidos.....	iii
Resumen	vi
Introducción	viii
Capítulo I Formulación del problema	1
I.1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
I.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	7
I.2.1. <i>Objetivo general</i>	7
I.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	7
Capítulo II Marco referencial	8
II.1. CURRÍCULUM EDUCATIVO	8
II.1.1. <i>Definiciones del currículum</i>	8
II.1.2. <i>Tipos de currículum</i>	11
II.1.3. <i>Paradigmas de currículum:</i>	12
II.1.4. <i>Funciones del currículum</i>	13
II.2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL (COGNOSCITIVISTA SOCIAL)	14
II.3. CURRÍCULUM OCULTO	16
II.3.1. <i>Características fundamentales del currículum oculto</i>	17
II.3.2. <i>Antecedentes nacionales acerca del currículum oculto</i>	20
II.4. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	21
II.4.1. <i>Proceso de socialización</i>	21
II.4.2. <i>Factores relacionados con autoestima:</i>	26
II.4.3. <i>Inteligencia emocional</i>	27
II.4.4. <i>Estudios sobre los estímulos del desarrollo socioemocional</i>	28
II.5. DISCRIMINACIÓN	31
II.5.1. <i>Discriminación de género</i>	31
II.5.1.1. <i>Inclusión de género en Educación Parvularia</i>	33

II.6. PREJUICIO	34
Capítulo III Marco metodológico	35
III.1. PARADIGMA	35
III.2. METODOLOGÍA	37
III.2.1. <i>Delimitación del campo a estudiar</i>	38
III.2.2. <i>Procedimiento de recolección de información</i>	40
III.2.3. <i>Procedimiento de análisis de la información</i>	42
III.2.4. <i>Criterios de rigor:</i>	44
Capítulo IV Análisis	45
IV.1. DESARROLLO PERSONAL	45
IV.1.1. <i>Autonomía</i>	45
IV.1.2. <i>Formación de valores</i>	47
IV.1.3. <i>Autoestima</i>	48
IV.1.4. <i>Inteligencia emocional</i>	49
IV.2. PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	51
IV.2.1. <i>Interrelaciones humanas</i>	51
IV.3. REALIDAD SOCIOCULTURAL	53
IV.3.1. <i>La familia</i>	54
IV.3.2. <i>Estrato socioeconómico</i>	56
IV.4. NEGACIÓN	57
IV.5. CURRÍCULUM EDUCATIVO EN CHILE	58
IV.5.1. <i>Intelectual</i>	58
IV.6. PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	59
IV.6.1. <i>Metas</i>	59
IV.6.2. <i>Formato de planificación</i>	60
IV.6.3. <i>Organización pedagógica</i>	61
IV.7. ACTUAR DOCENTE	62
IV.7.1. <i>Inconsciente</i>	62
IV.7.2. <i>Fuera de planificación</i>	64
IV.7.3. <i>Imitación</i>	66
IV.8. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM OCULTO	67

IV.8.1. <i>Omnipresente</i>	68
IV.8.2. <i>Diversidad de contextos</i>	69
IV.9. DISCRIMINACIÓN	70
IV.9.1. <i>Histórico</i>	70
IV.9.2. <i>Género</i>	72
IV.10. DESCONOCIMIENTO.....	74
IV.11. PREJUICIOS	75
Capítulo V Conclusiones	77
Bibliografía	81
REFERENCIA INTERNET.....	84

Resumen

Esta investigación surge a partir de las realidades vividas dentro de las salas educativas, donde día a día suceden fenómenos que van dejando huellas.

El currículum es un fenómeno patente en cada espacio donde se lleva a cabo el proceso educativo y con sus características van dejando sellos en cada rincón.

El currículum no siempre está presente de manera explícita, a través de su imagen oculta, Educadoras de Párvulos de forma inconsciente entregan de igual manera o más eficaces, aprendizajes relevantes para los primeros años de vida.

Como fenómeno omnipresente en las salas educativas, el currículum oculto manifiesta en la historia gran relación a un proceso vital en el desarrollo infantil. El desarrollo socioemocional va tomando forma a través de cada estímulo recibido, por lo cual el actuar de las Educadoras de Párvulo se ve vinculado a los resultados obtenidos en dicho proceso.

Es así como esta investigación se enmarca bajo el cuestionamiento que surge frente a dichos fenómenos, intentando así conocer ¿cuál es el significado que las Educadoras de Párvulo de la comuna de Huechuraba otorgan a la relación entre el currículum oculto y el desarrollo socioemocional?

A partir de aquel cuestionamiento se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general: Conocer el significado que atribuyen las Educadoras de Párvulo de la comuna de Huechuraba a la relación currículum oculto y desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

Para el cual se plantean además los siguientes objetivos específicos:

- Identificar como las Educadoras de Párvulos participantes de la pesquisa comprenden el currículum oculto.
- Distinguir como los docentes participantes significan el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

- Reconocer la importancia que tiene para las Educadoras de Párvulos, de los nueve colegios de la comuna de Huechuraba, los efectos del currículum oculto en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

Es así como el estudio guiado por la resolución de los objetivos se desarrolla a través de una mirada cualitativa, enfocada a las Educadoras de Párvulos de la comuna de Huechuraba, quienes participan del proceso y dan fruto a esta investigación.

Introducción

La Educación Parvularia hoy en día toma cada vez más fuerza, por lo que políticas se unen en su beneficio e intentan mejorar las experiencias que niños y niñas en primera infancia reciben en sus aulas.

Las salas de Educación Parvularia en la comuna de Huechuraba hoy llenan sus espacios y los infantes disfrutan de aquellos estímulos que se incorporan a los entregados en el hogar.

Los estímulos que niños y niñas reciben en las aulas son proporcionados en gran medida por los adultos que guían las experiencias. Educadoras de Párvulos que pasan a tomar parte vital de la formación de los futuros adultos.

Dichos estímulos toman gran relevancia, y son enfocados en distintos ámbitos del infante, ya sea en su cognición, autonomía y como parte muy importante, sus emociones y socialización, las cuales pasan en gran medida a segundo plano, sin considerar que aquellas áreas son detonantes en la adquisición o ausencia de otros aprendizajes.

El desarrollo socioemocional de niños y niñas de 4 a 6 años de edad se ve potenciado con todas las experiencias humanas que vive en su entorno, las vivencias en su hogar, con sus pares y cada vez más en la escuela.

Dentro de las experiencias que la escuela proporciona a los niños y niñas el currículum toma parte vital; a través de sus lineamientos que encaminan el actuar de las Educadoras de Párvulos. Aun así, existe un currículum que queda ausente del actuar consciente de las docentes, por lo que existen aprendizajes que no son percibidos o bien evaluados por ellas y que para esta investigación será fuertemente valorado en conjunto con el desarrollo socioemocional.

El currículum oculto con su actuar inconsciente entrega aprendizajes permanentes y efectivos a los seres humanos; como las formas de solucionar conflictos, adquisición de normas, entre otros, conocidos además como currículum prescrito.

A partir de aquellas afirmaciones la pesquisa pretende estudiar el significado que tiene para dichos adultos tan relevante que son las Educadoras de Párvulos quienes mantienen una constante interacción con los niños y niñas entregando de manera consciente e inconsciente aspectos vitales para el futuro de aquellos infantes.

Para lograr así la investigación se plantea el siguiente objetivo general, el cual apunta a su fin máximo:

Conocer el significado que atribuyen las Educadoras de Párvulo de la comuna de Huechuraba a la relación currículum oculto y desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

Para dicho aprendizaje se plantean los siguientes objetivos específicos con el fin de encausar el camino para su logro:

- Identificar como las Educadoras de Párvulos comprenden el currículum oculto.
- Distinguir como los docentes participantes significan el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 4 a 6 años de edad.
- Reconocer la importancia que tiene para las Educadoras de Párvulos, de los nueve colegios de la comuna de Huechuraba, los efectos del currículum oculto en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

Además para alcanzar dichos objetivos, la investigación se desarrolla en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo se presenta la formulación del problema, en la cual se detallan las razones y posibilidades de efectuar la investigación. Desarrollando una gama de antecedentes que proporcionarán validez y sentido a efectuar la pesquisa.

En el segundo capítulo se presenta un marco referencial, en el cual se explicitan antecedentes teóricos que serán los datos claves para lograr desarrollar el análisis, a través de la contrastación entre la teoría y los resultados que se obtienen.

En el tercer capítulo se plantean todos los detalles del marco metodológico, en el cual se manifiesta el tipo de investigación, sus características, participantes y formas de llevar el estudio a cabo.

En el cuarto capítulo se plantean todos aquellos resultados obtenidos del análisis, el cual fue desarrollado entre los discursos textuales recogidos en el focus group y entrevistas personales, como también de los antecedentes teóricos del marco referencial.

Tanto el focus group y las entrevistas personales se presentan en su totalidad dentro de los anexos que se entregan en el CD-ROM adjunto.

En el quinto y último capítulo de la investigación se estipulan todas las conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados inicialmente.

Además se incorpora en los anexos, que son adjuntados en el CD-ROM, las entrevistas transcritas de cada una de las educadoras de párvulos participantes, como así también el focus group, las matrices de contenido utilizadas para el vaciamiento de la información y su contraste con la teoría.

También se agrega a los anexos, la pauta de validación de los instrumentos aplicados a partir de la calificación de los docentes pertinentes para dicho proceso.

Capítulo I

Formulación del problema

I.1. Antecedentes, justificación y planteamiento del problema

En la actualidad, y luego del gobierno de la presidenta Bachelet, la Educación Parvularia toma gran relevancia en nuestro país, creando políticas que incrementan las posibilidades de asistencia a la educación formal y así mismo que dicho proceso sea mejorado con respecto a su calidad, lo cual se observa también en la comuna de Huechuraba como parte de una ciudad donde se incrementan día a día los programas en su beneficio, tales como “Chile crece contigo”, “Fomento lector”, “Un buen Comienzo”, entre otros.

Huechuraba es una comuna impulsada por la gran expansión de la ciudad de Santiago, situación que en este caso se desprende más bien del crecimiento económico del país y de la ciudad, más que del crecimiento poblacional. Además de eminentemente residencial, ya que acoge en su mayoría a grupos sociales bajos, además de actividades comerciales, de servicios y comercios bastantes modernos y con alto grado de inversión.

Ahora bien, respecto a su realidad relativa a la educación parvularia, existen datos claros, tales como: de un total de 74.070 personas, según el último censo del año 2002 (INE, 2002) 2.876 pertenecen al rango etario de cuatro a seis años de edad, del cual el 75% de estos niños y niñas asisten o se encuentran matriculados al sistema educativo formal, ya sea en jardines infantiles particulares, jardines infantiles del estado, colegios particulares pagados, colegios municipales y/o colegios particulares con subvención del estado.

Otro dato clave es la matrícula, entre los niveles de Transición I y II, que cada uno de los establecimientos posee actualmente, para lo cual se ha considerado cifras de las escuelas que son parte de esta investigación:

- Escuela municipal Carlos Prats posee una matrícula de 71 niños y niñas.
- Escuela municipal Adelaida La Fetra posee una matrícula de 93 niños y niñas.
- Escuela municipal Santa Victoria posee una matrícula de 105 niños y niñas.
- Instituto Padre Alberto Hurtado posee una matrícula de 72 niños y niñas.
- Colegio particular subvencionado San Francisco Javier de Huechuraba posee una matrícula de 68 niños y niñas.
- Escuela particular subvencionada Luisa Marillac posee una matrícula de 94 niños y niñas.
- Colegio particular pagado Pumahue posee una matrícula de 62 infantes.
- Grace College, colegio particular pagado posee una matrícula de 41 niños y niñas.

Dichas cifras, rescatadas directamente en las entrevistas, estas muestran de manera tangible que en la comuna de Huechuraba los niños y niñas de edades preescolares asisten frecuentemente a los espacios educativos, por lo cual sus relaciones humanas van más allá de su entorno familiar.

En estos casos donde las aulas son lideradas por Educadoras de Párvulos las relaciones entre adulto y niño(a) son aún más enérgicas, por lo que los infantes manifiestan cambios relevantes en su desarrollo, durante este tiempo, tal como menciona José Gay en el año 2008 (Acuña 2010) *los niños y niñas en su primera etapa de vida se insertan en sus primeros medios sociales, claves para su vida futura. Frecuentemente es la familia, la que en distintas culturas o sociedades puede estar compuesta por diversos integrantes (padres, solo madre, hermanos, abuelos, entre otros), todos familiares próximos que se relacionan directamente con el niño o niña. Poco a poco este niño(a) va ampliando su ámbito de relaciones sociales a los amigos, a la gente de su barrio y finalmente y con gran eficacia a la escuela, donde pasará gran parte del día en relación con compañeros y adultos que harán el lugar*

de sus padres, por lo que generalmente estos infantes desarrollan vínculos relevantes con las personas que tiene más cerca; en este caso el educador.

Tal como lo menciona el autor las aulas pasan a ser espacios donde se construyen significados a partir de las relaciones humanas, significados que condicionan las conductas humanas, como también las ideologías y valores, especialmente de los niños y niñas que se encuentran en plena etapa inicial para un futuro que se formará día a día.

Es así como estas relaciones y otros factores influyen en el desarrollo socioemocional de los infantes los cuales pueden tener consecuencias positivas y negativas. Es por eso que los primeros años de vida son momentos importantes en el desarrollo, en donde se establecen las bases de la personalidad del futuro adulto.

(Carla Acuña, 2010) La historia ha demostrado que el hombre es por naturaleza un ser social y alcanza su desarrollo en las relaciones sociales que establece en ese medio, a través de la actividad que desarrolla en él y la comunicación con los demás.

Claro está que las relaciones que el niño o niña produzca con su adulto cercano en las aulas, es decir con la educadora de párvulos, tendrá gran relevancia para su futuro, ya que así como su familia es un detonante para la formación de su personalidad y pautas conductuales, la Educadora de Párvulos, que pasará gran parte del día con el infante, será también parte de esta creación.

A partir de esta afirmación la pesquisa presta su interés a dichos adultos, los que interactúan en su día a día con los niños y niñas a través de conexiones, que claramente se basan en estilos educativos distintos en cada docente. Aun así todos creando grupos vivos de intercambio de deseos, experiencias, modos de sentir, de pensar y de vivir, de los cuales se reflejan efectos o aprendizajes, que podrán ser a corto, mediano o a largo plazo.

Los alumnos no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus relaciones sociales e identidades más internas. (Siles, 2009) hay autores que llegan a afirmar que los efectos más relevantes de la escolarización no son los relacionados con el aprendizaje de los contenidos académicos, sino los que

pudieran considerarse como efectos colaterales o secundarios del sistema académico, los que son realmente importantes para definir las transformaciones de los modos de sentir, pensar y actuar del alumno, por cuanto son mucho más duraderos y relacionados con el desarrollo vital de los educandos p 5.

Ahora bien, sea cual sea la conducta aprendida es bajo un currículum de sala, entendiendo este como (J. Gimeno Sacristán, 2005) *el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación*, de esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos, el cual podrá ser (J. Gimeno Sacristán, 2005) de carácter explícito o implícito, es decir: formal (acción educativa programada, escrita, estipulada), real (acción educativa concreta, todo cuanto realmente se lleva a cabo) y finalmente oculto (conductas o mensajes no explícitos que entregan de igual o mayor manera aprendizajes no valorados).

De este último nos surge la inquietud por investigarlo, ya que si bien es poco evaluado, y valorado por el mundo educativo, es de gran eficacia a la hora de aprender y se muestra en plena relación con el desarrollo de valores, conductas y pensamientos del niño y niña, tal como lo mencionan (Meceira O., 2005) *el currículum oculto es de gran importancia en la educación universal, ya que a través del día a día inconsciente transmite aprendizajes relevantes para la vida, tales como; las normas, valores, formas de comportamiento, construcción de identidad y pensamientos*, agregado a esto sus características (Siles, 2009) *omnipresente, ya que actúa en todos los momentos; es omnímodo, porque reviste múltiples formas de influencia; es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica y es no evaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea. Por lo cual se define así con un carácter de gran eficiencia.*

Vemos así claramente una relación de las afirmaciones concernidas con los infantes de cuatro a seis años de edad. Dichos niños y niñas se encuentran en pleno desarrollo de su personalidad, como así de sus valores, pensamientos, ideologías y conductas futuras. Por lo cual este currículum que en su actuar implícito tiene efecto sobre estos elementos pasa a tener gran relevancia, en especial para

esta investigación y sobre todo frente al desarrollo socioemocional de los niños y niñas de la comuna en estudio.

Palmariamente el actor principal en este fenómeno y por lo tanto quien ha sido determinado agente de estudio en esta pesquisa, es la **Educadora de Párvulos** quien desarrolla el currículum oculto dentro de la sala de clases, además de ser ellas mismas los capaces de modificar su comportamiento o hacer conciencia a partir del significado frente a dicho fenómeno, tal como lo plantea Stephen R. Covey (Covey, 2007) *cada ser humano tiene atributos: conciencia de sí mismo, conciencia de sociedad, voluntad propia e imaginación creativa. El poder de elegir, de responder y de cambiar.* Es decir que esta investigación en posterioridad puede crear en ellos conciencia de sus actos, los efectos que estos pueden provocar y patentemente producir nuevos aprendizajes, dentro de dicho currículum, en los infantes que consumen día a día lo que el modelo entrega.

Ahora bien, ¿por qué investigar acerca de los efectos a nivel de **desarrollo socioemocional** de sus alumnos y no otro? Claro está que el currículum oculto se relaciona directamente con las conductas humanas y de las interacciones sociales, por lo cual, según Kail *en las primeras etapas de la vida se establecen los cimientos del desarrollo y el pleno auge de la formación socioemocional de todos los niños y niñas* es factible relacionar ambos fenómenos como dependientes en el mundo educativo. Kail 1997 citado en (Shaffer, 2000).

(Yoshikawa, 1994) *El desarrollo socioemocional es considerado un área de intervención que promete tener efectos a largo plazo. Cuando los niños y niñas logran entenderse a sí mismos y sus emociones y aprenden a interactuar con otros, los beneficios se extienden de por vida.*

(Carla Acuña, 2010) Los seres humanos somos sociales por naturaleza, por lo que tendemos a pertenecer a ciertos grupos. El desarrollo socioemocional de nosotros como seres humanos se inicia desde el nacimiento, momento en que comenzamos a interactuar con el medio para satisfacer y así satisfacer necesidades naturales. Es de ahí donde surge la comunicación con el otro, en este caso con las educadoras de párvulos, la cual se va incrementando día a día.

Es decir, que el medio sociocultural pasa a ser un agente vital para el desarrollo socioemocional, ya que de allí el niño y niña aprende a relacionarse con su mundo exterior. Tanto la familia como la escuela son espacios vitales para el desarrollo socioemocional.

Por último cabe destacar la relevancia que se le designa a pesquisar el **significado** del fenómeno sobre otra imagen que pudiésemos rescatar de los docentes. El significado de un fenómeno es fundamentado bajo los planteamientos de (Luckma, 2003), quienes consideran al significado como una construcción de la realidad, es decir que los seres humanos a partir de sus vivencias en un entorno y medio específico logran crear significados que determinan su mirada respecto a su realidad.

Las Educadoras de Párvulos protagonizan la ejecución del currículum oculto en las salas de actividades, y son quienes crean conexiones relevantes para los niños y niñas frente a su desarrollo socioemocional, por lo cual podrán entregarnos información relevante, a través de manifestar el significado que le atribuyen a dichos fenómenos. Ya que serán discursos reales a partir de sus vivencias.

Es decir que la investigación intentará observar el significado que le atribuyen los docentes a los prodigios relacionados, ya que los fenómenos en estudio son actos de humanidad determinados por el accionar de los docentes en sus aulas, por lo que al lograr conocer estos significados se podrán obtener resultados clave en el mundo que educa a niños y niñas de la comuna.

Finalmente, y para lograr encausar la investigación se plantea el siguiente cuestionamiento, *¿Cuál es el significado que las Educadoras de Párvulos de la comuna de Huechuraba atribuyen a la relación entre currículum oculto y desarrollo socioemocional de sus alumnos; niños de 4 a 6 años de edad?* A partir de este se plantean a continuación los objetivos para este estudio.

I.2. Objetivos generales y específicos

I.2.1. Objetivo general

Conocer el significado que atribuyen las Educadoras de Párvulo de la comuna de Huechuraba a la relación currículum oculto y desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

I.2.2. Objetivos específicos

- Identificar como las Educadoras de Párvulos comprenden el currículum oculto.
- Distinguir como los docentes participantes significan el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 4 a 6 años de edad.
- Reconocer la importancia que tiene, para las Educadoras de Párvulos participantes, los efectos del currículum oculto en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

Capítulo II

Marco referencial

Una vez explicitado el problema a investigar es pertinente precisar las definiciones y alcances teóricos de algunos conceptos claves para llevar a cabo el proceso investigativo.

Uno de los conceptos fundamentales para la investigación es el currículum en educación. Concepto que será contrastado con los discursos de las participantes.

II.1. Currículum educativo

II.1.1. Definiciones del currículum

Cabe mencionar que dentro del concepto de currículum diversos autores en el tiempo han planteado definiciones que lo intentan aclarar, ya sea para intentar una definición sistematizada o bien, para descubrir las distintas tendencias conceptuales y comprender el proceso evolutivo del fenómeno.

(Carla Acuña, 2010) En los primeros tiempos el currículum fue definido por (Saylor, 1954) como *el esfuerzo total de la escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extra escolares*. Además por (Johnson, 1967) como *una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr*.

Pasado los años infinidad de autores continúan definiéndolo; por ejemplo (Taba, 1974) quien lo entiende como *un documento que planifica el aprendizaje o*, (Nassif, 1980) como *el conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas bajo la responsabilidad de los maestros*.

Más actualmente el Ministerio de Educación en el año 2002 (Gobierno de Chile, 2002) define este como *todos los elementos que intervienen en la elaboración de una experiencia de aprendizaje, vale decir, todos los factores que directa o indirectamente tienen relación con el proceso educativo: objetivos, contenidos, materiales, actividades, metodología, valoración, consideraciones técnicas y administrativas.*

Ahora bien, para poder comprender en forma más amplia y detallada las definiciones anteriores, es que se hace necesario establecer que el currículum está formado por diferentes componentes que intervienen en él.

El Currículo de Formación Docente de la Carrera de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú (2008), y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile (2002), concluyen que:

(Carla Acuña, 2010) Uno de los componentes son las **competencias**; las cuales son entendidas como las capacidades complejas que integran actitudes y destrezas intelectuales, procedimentales, permitiendo así en el ser humano una actitud eficiente en la vida diaria y en el trabajo.

Otro de los componentes son los **contenidos**; los que contemplan en el currículum a todos aquellos bienes culturales sistematizados que han sido seleccionados como insumos para la educación de un grupo humano determinado.

El tercer componente es la **metodología**; la cual es entendida como todas aquellas estrategias que se determinan para lograr cumplir con el proceso enseñanza – aprendizaje. Actualmente la metodología utilizada intenta recoger con gran preferencia los aportes de las corrientes constructivas, especialmente en aspecto como la prioridad entregada al aprender sobre el enseñar, la construcción del propio aprendizaje significativo.

Un cuarto componente es la **organización del tiempo**; el cual se designa con el fin de asegurar un equilibrio entre los distintos períodos que engloban a la jornada educativa en cada unidad.

Para dicha organización prioriza la presencia de intencionalidad en cada intervalo, entregando tiempos variados y acorde a los intereses y necesidades del grupo de educandos.

El quinto componente del currículum es la **organización del espacio**; el cual al igual que el tiempo debe cautelar que sea utilizado con una intencionalidad clara, considerando que son infinidades de espacios que se pueden aprovechar.

Como último componente del currículum existe la **regulación de la infraestructura**, instalaciones, equipos y materiales; dicho componente hace alusión a todas aquellas normas que el currículum contempla para regular las características esenciales de la infraestructura, instalaciones, equipos y materiales en cualquier unidad educativa para que así estos logren constituir elementos de máxima eficacia en la estimulación de logros en los educandos.

Además de los componentes que intervienen en el currículum es clave mencionar que los seres humanos son protagonistas en cualquier proceso educativo, por lo que existen actores principales que se mencionarán a continuación:

El primer lugar los estudiantes, educandos o **párvulos**, los cuales poseen una función determinante la cual es aprender.

En segundo lugar y también muy importantes se encuentran los formadores, **docentes** o profesores, quienes deberán facilitar, orientar, motivar, orientar y acompañar al educando en su proceso de aprendizaje.

En tercer lugar se presenta a la **comunidad**, la cual involucra tanto a la familia, el barrio y todo entorno que rodea al educando y a la unidad educativa incluido los medios de comunicación que se hacen parte fundamental también de los aprendizajes de los estudiantes.

En cuarto lugar se menciona a los gerentes y **administradores**, quienes contemplan desde el Ministerio de Educación, hasta el equipo directivo y administrativo de cada una de las unidades educativas.

Como último actor dentro del currículum se entrega alusión a los **agentes externos** quienes contemplan a todas aquellas instituciones internacionales y/o

mundiales que intervienen en la educación de nuestra nación. Por ejemplo; la UNESCO, el Banco Mundial, entre otros.

Conociendo ya el concepto de currículum en educación surgen tipos, los que prescriben a este con ciertas características.

Es necesario para la investigación, conocer los tipos de currículum, ya que a partir de ellos se revela al currículum de carácter vital para pesquisa; currículum oculto.

II.1.2. Tipos de currículum

Existe una infinidad de concepciones sobre los tipos de currículum, desde aquellos que tienen un sentido restrictivo, que son aquellos que hacen referencia al conjunto de conocimientos, tanto en contenidos o materiales de un determinado plan de estudio que se tiene que transmitir al estudiante, hasta aquellos en que se da mayor significación, visto desde la epistemología de las condiciones sociales, políticas y contextuales que la determinan.

Según Virgilio Suárez en el año 2004 citado en (Carla Acuña, 2010) existen seis tipos de currículum, los que son clasificados por la forma en la cual estos se manifiestan:

- **Currículum oficial:** es entendido como todo elemento formal donde se detallan secuencias, programas, guías curriculares, contenidos mínimos, objetivos, metodologías, bibliografías, entre otros. Se entrega a este la trascendencia en el desarrollo de cualquier actividad, ya que guía y orienta al docente en su quehacer, ya sea en sus planificaciones y/o evaluaciones.
- **Currículum operativo:** este representa a todo cual se enseña y aprende el estudiante. Este es medido por el docente.
- **Currículum oculto:** este es representado por todos aquellos componentes no reconocidos oficialmente por los actores del proceso educativo. Dicho currículum tiene un impacto significativo en el proceso, el cual es determinado por valores, actitudes y conductas propias de cada unidad educativa.

- **Currículum nulo:** estos son contenidos, valores y principios que no están incluidos en los otros currículos.
- **Currículum extra:** este hace alusión a todas aquellas experiencias planificadas de manera extra al currículum oficial aun así muy provechosas al momento de efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Currículum simultáneo:** en una sincronización entre todos los currículum que son de carácter explícito, como también los implícitos. Es decir que todos participan a la vez.

Ahora bien, si nos situamos en nuestra realidad nacional es claro reflejar que existen dos currículum que son oficialmente mencionados en las unidades educativas.

Estos dos currículum son los siguientes:

El **currículum cognitivo**, el cual es definido por Peñaloza citado en (Romero, 1975) como *aquel que intenta otorgar prioridad a lo intelectual, haciendo mayor énfasis en la observación, análisis, razonamiento y espíritu crítico*. Es decir que no solo es válido el traspaso de conocimientos de manera pasiva y memorística, sino más bien la utilización real de las capacidades intelectuales del estudiante sobre cualquier otra capacidad.

Distinto es el segundo **currículum, integral**; el cual es definido por Peralta en el año 1981 citado en (Romero, 1975). Dicho currículum es entendido como aquel que busca un desarrollo armónico del educando, considerando todos y cada uno de los aspectos que los involucra. Otra característica relevante de este currículum es la diversidad de ideas que rescata para formar un todo, creando ideas a partir de aportes de variados educadores, pensadores, psicólogos, entre otros.

Existen además paradigmas o teorías que estipulan una mirada diferente del currículum, lo cual será también interesante para la investigación, ya que se abrirá la gama de significados que las educadoras de párvulos puedan en su relato manifestar.

II.1.3. Paradigmas de currículum:

Los paradigmas o teorías del currículum, citado en (Alonso, 2009), son tres:

- a. Teoría racional-tecnológica: según este paradigma, la enseñanza es una actividad consistente en programar, realizar y evaluar. La relevancia está en la consecución de los objetivos, quedando de esta forma en segundo plano la metodología. Es decir que el docente tiene como fin cumplir con los objetivos sin importar la forma que se lleve a cabo, por lo que la innovación queda ajena a esta teoría, como así también la motivación de los alumnos(as).
- b. Teoría interpretativa-simbólica: dicha teoría concibe al proceso de enseñanza como una acción basada en los “juicios prácticos” del docente, dando así relevancia no solo a los resultados sino al cómo se consiguen estos. Visualiza al docente como un modelo al cual el alumno imita sin diferenciar si es positivo o negativo.
- c. Teoría crítica: según este paradigma, la enseñanza es una acción crítica, encaminada al análisis de la realidad del aula, del centro educativo o de la sociedad. Entrega gran importancia a la interacción social y al conocimiento mutuo a través de la participación y el diálogo. Entrega mayor protagonismo a los alumnos sobre el docente, intencionando que los alumnos aprendan con mayor motivación. (Sacristán 1988) citado en (Alonso, 2009)

II.1.4. Funciones del currículum

Sea cual sea el currículum que se considere como válido y presente este siempre intenta cumplir con una función, la cual es hacer tangible el concepto de educación que se tenga en la unidad educativa, a través de diversos medios y realidades.

El fin máximo del proceso educativo es el logro de la adquisición de aprendizajes por parte del educando.

A partir de esta afirmación es relevante mencionar bases teóricas que revelen la concepción del aprendizaje; y según las significancias para esta investigación la concepción de un aprendizaje enmarcado en las habilidades sociales.

Para la investigación será relevante conocer teorías que permitan la contrastación con la mirada que las Educadoras de Párvulos, a partir de los significados que ellas le entregan a la adquisición de las conductas sociales.

II.2. Teoría del aprendizaje social (Cognoscitivista social)

Esta teoría y la mayoría de sus principios fueron desarrolladas por el psicólogo (Ross Vasta, 2002), quien plantea que el desarrollo del ser humano proviene de los mismos seres humanos, quienes habitan en sociedad.

Uno de los postulados que plantea esta teoría es la idea de que los individuos aprenden conductas socialmente apropiadas observando e imitando modelos, es decir, mirando e interactuando con los demás sujetos que son parte de su entorno.

Dicho proceso es denominado *modelamiento o aprendizaje observacional*, dentro del cual los individuos inician y luego avanzan en su propio aprendizaje eligiendo modelos a imitar. Otro aspecto relevante de la imitación de modelos, es que este proceso corresponde al elemento más potente en la forma de los niños, del cual aprenden su lenguaje, aprenden pautas conductuales, desarrollan su sentido moral y dentro de las pautas conductuales son clasificadas según su género.

Dichos aprendizajes observacionales, cabe mencionar también, que puede efectuarse incluso sin imitar la conducta observada.

Actualmente estas afirmaciones son reflejadas en la teoría que plantea Albert Bandura, dicha teoría denominada *Teoría cognoscitivista*, plantea que los procesos cognitivos por los cuales cursa el ser humano, funcionan a partir de la observación de un modelo, por lo cual los individuos aprenden trozos de conductas, las cuales luego formarán sus complejos patrones de conductas.

Ahora bien, a partir de la teoría previamente mencionada surge la inquietud por conocer la perspectiva cognoscitiva.

La cognición, según (Mussen, 1990) es un término que designa a los procesos que intervienen en:

- a. La percepción o descubrimiento, organización e interpretación de la información procedente tanto del mundo exterior como del ambiente interno.
- b. La memoria o almacenamiento y recuperación de la información recibida.
- c. El razonamiento o uso del conocimiento para hacer inferencias y sacar conclusiones.
- d. La reflexión o valoración de la calidad de las ideas y soluciones.
- e. El discernimiento o reconocimiento de nuevas relaciones entre dos o más segmentos del conocimiento.

(Mussen, 1990) *En el desarrollo cognoscitivo de los individuos existen unidades de las actividades cognoscitivas. Una de ellas son los esquemas, luego las imágenes, los símbolos, luego los conceptos y las reglas.*

Otro autor que hace alusión a la adquisición de aprendizajes es Vigotsky, quien plantea que el aprendizaje es un componente fundamental del desarrollo. Por lo cual menciona que la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. (Vigotsky 1925) citado en (Psicopedagogía para padres y profesionales, 2009) menciona que el contexto ocupa un lugar central ya que la interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje.

El siguiente concepto clave para esta investigación es el currículum oculto. El currículum oculto para la pesquisa tiene una importancia significativa, ya que como objetivo del estudio, este intentará revelar el significado que tiene para las Educadoras de Párvulos este currículum y en especial la relación que observan con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, para lo cual será relevante tender teoría que contraste o afirme los pensamientos de las participantes.

II.3. Currículum oculto

Este concepto fue acuñado por (Jackson, 2001) en su libro “La vida en las aulas” escrito a fines de la década de 1960. Allí él señala que *la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela*. Por su parte, Jurjo Torres en su libro “El currículum oculto” señala que este *hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional*. Desde una mirada más, (Iván Illich, 1980) asume que el currículo oculto comprende un *conjunto de prácticas y mensajes que se transmiten a lo largo de la experiencia escolar, los cuales no aparecen explícitos en el currículo institucional y comunican indeleblemente el concepto de que solamente a través de la escuela el individuo podrá prepararse para la vida en sociedad*. (Torres, El currículum oculto, 1998).

Cabe también mencionar que estos aprendizajes están fuertemente asociados a la sensibilidad del educando. Para Lovering y Sierra, este es el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente de construcción del pensamiento, valorizaciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan la relación y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Considerando que en la escuela ocurren una multiplicidad de eventos que van construyendo a niños y niñas a través de acciones cognitivas, valóricas, emocionales, que son de carácter inconsciente y que permean a todos los sujetos que interactúan en los centros educativos.

Dentro de lo que se podrá conocer acerca del currículum oculto, será importante también develar antecedentes teóricos acerca de sus características, ya que son posibles datos que se manifiesten en los discursos, ya sea para su contraste o afirmación.

II.3.1. Características fundamentales del currículum oculto

La incidencia del currículum oculto tiene peculiaridades que no acompañan al desarrollo del currículum explícito de las instituciones ya que es considerado como: Subrepticio por lo que influye de manera no manifiesta, del todo oculta. No por eso es menos efectiva. A través de la observación, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de las normas, de la utilización de los lenguajes, de la asunción de las costumbres, acabamos asimilando una forma de ser y de estar en la cultura generada por la institución.

Además es considerado omnipresente porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí su importancia y su intensidad. La forma de organizar el espacio y de distribuir el tiempo está cargada de significados, la naturaleza de las relaciones está marcada por los papeles que se desempeñan, las normas están siempre vinculadas a una concepción determinada de poder. Cuando estamos en una organización permanecemos inmersos en su clima.

También es entendida como omnímodo, porque reviste múltiples formas de influencia. Se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan, de las normas que se cumplen, de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen.

Es así mismo reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario. Se entra a la misma hora, se hacen las mismas cosas, se mantienen las mismas reglas, se perpetúan los mismos papeles.

Es además invaluable, es decir que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene. Se evalúa el currículum explícito, tanto en los aprendizajes que ha provocado en los alumnos/as como de manera global a través de las evaluaciones de centros. Pero no se tiene en cuenta todo lo que conlleva la forma de estructuración, funcionamiento y relación que constituye la cultura de la institución.

A partir de estas afirmaciones es relevante lo propuesto por (Cabrera, 2004) quien manifiesta dos miradas contrapuestas sobre el currículum oculto, la primera menciona que este currículum responde sólo a la selección de los conocimientos y aprendizajes elementales de la cultura de los estudiantes, dejando así de lado aquellos elementos que resultan menos funcionales para la vida escolar, mientras la segunda mirada del autor es de carácter crítico, donde entrega relevancia a aquella selección u omisión de los aprendizajes que cada unidad educativa promueve en sus estudiantes, los cuales tiene relación con la ideología del centro educativo, la que rescata valores y principios como también reflejando los aspectos negativos de la discriminación, los prejuicios y estereotipos con los que han tenido que lidiar.

Desde esta mirada surge un cuestionamiento planteado por (J. Gimeno Sacristán, 2005) *¿Cómo sabemos que está ahí y que ejerce un impacto al que deberíamos prestar atención?* p.97. Dicho cuestionamiento puede encontrar su respuesta en las cotidianas interacciones sociales que se perciben las escuelas, en las que se van reflejando conductas que no se logran identificar claramente en el currículum formal y/o escrito.

Día tras día, los alumnos y alumnas conviven y comparten sus aulas, patio, baños y todo espacio dentro del establecimiento educativo. Ahora bien, desde el currículum oculto esta situación cotidiana cobraría gran significancia la cual tiene que ver con la adaptación y la convivencia de los niños y niñas en espacios reducidos, lo cual puede generar problemas relacionados con el desarrollo socioemocional, viendo de manera concreta en la frustración, la identidad, los intereses, necesidades, las habilidades y motivaciones por lograr cumplir ciertos elementos que son solicitados socialmente en la escuela de cada niño y niña, los cuales pueden verse afectados o favorecidos por dicho fenómeno.

La autoridad, dentro de las escuelas es un elemento que se encuentra desde antaño jerarquizada de manera vertical, lo cual se trasmite también en las salas de clases, donde las educadoras de párvulos cumplen un rol de jefatura para los alumnos y alumnas.

El docente y alumno pasan a pertenecer a un proceso de transformación mutua, a través de órdenes, refuerzos, recompensas, normas, exigencias entre

otros, así es como los alumnos comienzan a tornarse con características específicas para el docente, según sus respuestas a lo planteado anteriormente. (Torres, 1998) *los niños y niñas visibles son aquellos cuyas conductas en el interior de las instituciones académicas no podemos dejar de notar; se hacen ver a través de manifestaciones que el profesor puede valorar positiva o negativamente, pero que el profesor siempre recuerda p.65.*

En síntesis, dicho currículum se trasmite de manera implícita, además de tener gran influencia en el hablar y también en la institución educativa, es también denominado implícito, latente o no intencional. Este no tiene su origen en la normativa, es el resultado de prácticas institucionales que no figuran en el reglamento, pero pueden terminar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores.

Al no estar escrito permite que se puedan aprender más por las relaciones sociales, por las actitudes y así se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice.

El currículum oculto son todos esos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje que nunca llegan a explicarse como metas educativas a lograr de manera intencional, entonces, se refiere a todos los aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no están previstos en el currículum explícito.

Las relaciones continuas entre profesores y alumnos pueden constituir un medio efectivo de transmisión ideológica, ya que una parte asume el poder que le confiere el estatus, mientras que la otra se coloca en una situación de sumisión.

Existen algunos rituales en las instituciones educativas, como lo son la puntualidad, la participación, la disposición, etc.

Jackson llega a diferenciar tres aspectos básicos del currículum oculto; la monotonía de la vida, la naturaleza de la evaluación, la jerarquización y el control de la situación.

Ahora bien, será interesante además conocer antecedentes de nuestro país acerca de aquel fenómeno, considerando que las Educadoras de Párvulos participantes de la investigación son parte de aquel contexto.

II.3.2. Antecedentes nacionales acerca del currículum oculto

Según las investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación. CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) se han planteado las siguientes afirmaciones que caracterizan en nuestro país dicho fenómeno existente.

En Chile el currículum oculto es visualizado en dos grandes áreas; la educación de género e historia y nivel socioeconómico.

Respecto a estas áreas las investigaciones hacen mención a ejemplos claros:

Como señala *M.E. Acuña*, (Acuña, 2005) en las escuelas *se puede constatar la vigencia de ideologías sexistas que promueven la ineficiencia de las mujeres en las áreas científicas y tecnológicas y, como consecuencia, en los subsectores que se orientan hacia estas áreas omiten mencionar la participación de mujeres -en el caso que corresponda- o problematizar la ausencia de las mismas, porque se estima que las mujeres no están habilitadas para desarrollarse en estos ámbitos. O cuando producto de esto mismo, y más triste aún, a las alumnas se las relega a un segundo plano porque se asume fatalmente que ellas no pueden estar interesadas en esas áreas. Esto mismo se podría extender al currículum oculto de clase, como en aquellas escuelas que trabajan con sectores populares y que, a despecho de sus declaraciones de principios igualitarias, transmiten a sus alumnos que debido a su desmejorado origen socio-económico su único porvenir es ser mano de obra barata en la cadena de producción, desincentivándolos de pensar críticamente y actuar en consecuencia. Dicho ejemplo y juicio es citado también por el autor.*

Otro concepto que será abordado para la investigación es el desarrollo socioemocional ya que es parte de los términos a relacionar en la pesquisa.

II.4. Desarrollo socioemocional

Se comprenderá por desarrollo socioemocional al adecuado desarrollo de las estructuras interpersonales y sociales con y en las distintas estructuras sociales en la vida de los niños y niñas: la familia, la escuela, tomando en cuenta las características individuales de cada uno, definido por (José Juan Amar, 2004).

Como sabemos el hombre es un ser social y alcanza su desarrollo en las relaciones sociales que establece en ese medio a través de la actividad que desarrolla en él y la comunicación con los demás.

Hay diversos factores que influyen en el desarrollo socioemocional de los infantes entre ellos están los biológicos, genéticos, culturales, ambientales etc. los cuales pueden tener consecuencias positivas y negativas. Es por eso que los primeros años de vida son momentos importantes en el desarrollo, en donde se establecen las bases de la personalidad del futuro adulto.

II.4.1. Proceso de socialización

Uno de los procesos fundamentales que influyen en el desarrollo socioemocional, es el **proceso de socialización**, por lo cual es relevante conocer antecedentes teóricos que puedan facilitar el análisis posterior y así la negación o afirmación de la relación entre dichos antecedentes y los posibles resultados.

Dicho proceso se caracteriza por su continuidad, ya que está presente a lo largo de toda la vida social del individuo, aunque puede resultar más intenso en la infancia y la adolescencia.

Aquel proceso además intenciona las relaciones que el individuo concretiza en la convivencia con los demás y su inserción social.

Además incorpora la aceptación o rechazo de normas, valores, etc., y por consiguiente su interiorización, lo cual contribuye con la personalidad. Es decir que (Brigido, 2006) *la socialización es el recurso del que se vale la sociedad para que incorporemos sus pautas, las aceptemos y nos comportemos de acuerdo a ellas.*

(Baztán, 1994) menciona que existen tres tipos de socialización:

1. Socialización primaria

Es la primera que el ser humano realiza durante sus primeros años de vida, la cual normalmente es dentro de su núcleo familiar. El individuo se hace parte de la sociedad al asimilar la cultura básica de su grupo, imitando e identificándose con ciertos adultos con quienes mantiene lazos efectivos, como el sanguíneo y los afectos. Además tal como lo menciona (Berger y Luckman, 1989) es esta etapa donde comienza a interiorizar su realidad.

2. Socialización secundaria

Se produce en grupos más distantes, normalmente secundarios o formales, a través el individuo logra conocer nuevas formas sociales, ampliando así la visión de la realidad. Esta etapa complementa la socialización anterior, interactuando en grupos de pares, centro educativo, medios de comunicación, etc.

3. Socialización terciaria

En ocasiones, puede ocurrir que el individuo pase por una etapa de discontinuidad o disocialización, la cual aparta temporalmente de los valores, costumbres o normas de su grupo al individuo. Si así fuese durante esta tercera etapa la persona puede corregir esa desviación.

Cabe destacar que si regresamos atrás podemos ver que el concepto también fue tratado por diversos autores; tales como:

Erikson en el año 1963 (David Shaffer, 2007) habla sobre la teoría del desarrollo psicosocial, la cual determina que los comportamientos humanos son directamente influenciados por la sociedad y la cultura. Además dentro de dicha teoría especifica la presencia de las ocho eras del hombre, con las cuales establece las formas cómo la sociedad logra moldear el YO.

Cada una de estas fases representa para Erikson una secuencia que requiere la superación de una para lograr pasar a la próxima fase. O bien, las próximas etapas no serán tan exitosas, aun así plantea que posiblemente puedan ser superadas en el futuro.

Las cuatro primeras fases, relacionadas con los niños y niñas son las siguientes:

1. Confianza frente a desconfianza

Desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás (generalmente las madres y padres). Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño/a gana confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y es capaz de sentirse seguro incluso cuando está amenazado. No completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por lo tanto, una sensación de miedo por la inconsistencia del mundo. Puede dar lugar a ansiedad, a inseguridades, y a una sensación excesiva de desconfianza en el mundo.

2. Autonomía frente vergüenza y duda

Entre el primer y el tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desea comer, etc. Si se anima y apoya la independencia creciente de los niños en esta etapa, se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo. Si los critican, controlan excesivamente, o no se les da la oportunidad de afirmarse, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden entonces volverse excesivamente dependiente de los demás, carecer de autoestima, y tener una sensación de vergüenza o dudas acerca de sus propias capacidades.

3. Iniciativa frente a culpa

Alrededor de los tres años y hasta los siete, los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia. Comienzan a planear actividades, inventan juegos, e inician actividades con otras personas. Si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y por lo tanto, seguirán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

4. Industriosidad frente a inferioridad

Desde los seis años hasta la pubertad, los niños comienzan a desarrollar una sensación de orgullo en sus logros. Inician proyectos, los siguen hasta terminarlos, y se sienten bien por lo que han alcanzado. Durante este tiempo, los profesores desempeñan un papel creciente en el desarrollo del niño. Si se anima y refuerza a los niños por su iniciativa, comienzan a sentirse trabajadores y tener confianza en su capacidad para alcanzar metas. Si esta iniciativa no se anima y es restringida por los padres o profesores, el niño comienza a sentirse inferior, dudando de sus propias capacidades y, por lo tanto, puede no alcanzar todo su potencial.

Otros de los autores que de anteaños se acercan a este concepto son Piaget y Kohlberg, aun para esta investigación nos quedaremos frente a lo planteado por Erikson en el año 1963.

Kohlberg (R. Hersh, 2002) quien a través de su teoría se acerca hacia el desarrollo socioemocional planteando que existe un desarrollo moral de las personas, el cual se desarrolla durante toda la vida, aun así menciona seis etapas, las que a continuación se detallan brevemente:

1. El **primer estadio** o etapa del desarrollo se denomina obediencia y castigo; en esta primera etapa menciona que los niños y niñas descubren las reglas y tienen una obediencia ciega a las mismas.
2. El **segundo estadio** denominado individualismo e intercambio, los niños se dan cuenta de que existen unas reglas pero también desarrollan su propio punto de vista.
3. El **tercer estadio**, el de las relaciones interpersonales los niños procuran adecuarse en su actividad a la moral del grupo en el que viven.
4. El **cuarto estadio** es el del mantenimiento del orden social, el objeto de la moralidad sería mantener el orden social.
5. El **quinto** estadio es denominado como de contrato social y de derechos individuales; en esta etapa la persona se da cuenta que ante un hecho existen diferentes puntos de vista morales por parte de la gente y también asumen que las leyes son importantes para el mantenimiento de la sociedad.
6. El último estadio, esto es el **sexto**, sería el de los principios universales.

Para esta investigación será necesario detenerse en uno de los conceptos que vagamente mencionan los autores, como parte del desarrollo; **la autoestima**:

(Farías, Matus & Rivera, 2006) *La autoestima está relacionada al auto concepto y se refiere al valor que se otorga al yo percibido. Al formarse el auto concepto -autoestima en una unidad cognitiva-afectiva con el desarrollo individual, se integra dentro de la estructura de la personalidad, va logrando un potencial regulador de conducta, de gran relevancia y creador de estados emocionales diversos.*

De esta forma, si la autoestima es alta expresa el sentimiento de lo suficientemente bueno y está preparado para diferentes situaciones que debe afrontar en el transcurso de la vida; la baja autoestima implica la insatisfacción, el rechazo y el desprecio hacia sí mismo, por lo cual nace la dificultad de poder realizar ciertas tareas, por lo que existe un sentimiento de inferioridad. La autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación (aceptación) con respecto a la capacidad y valor de sí mismo, el auto concepto se refiere a la recopilación de actitudes y la idea que se tiene acerca de uno mismo, lo cual es importante para el sujeto en sus relaciones interpersonales, de forma el auto concepto y la autoestima tienen referencias con la imagen de sí mismo.

Durante la infancia comienza a surgir en forma gradual una concepción de sí mismo ordenado. Sin embargo, estas definiciones conceptuales en sí misma están ligadas a situaciones concretas y definiciones dadas por sus padres, profesores y otros niños(as). En una organización progresiva de este conocimiento los niños elaboran reglas, creencias y opiniones acerca de sí mismo y de la gente que lo rodea, que constantemente se refuerza en acatamiento de las tareas o situaciones que deben resolver y las relaciones que establece en estas.

Auto concepto y autoestima (Branden, 1998) *El auto concepto que cada uno tiene de sí mismo consiste en quién y qué pensamos que somos, consciente y subconscientemente: nuestros rasgos físicos y psicológicos, nuestras cualidades y nuestros defectos y, por encima de todo, nuestra autoestima. La autoestima es el componente evaluativo del concepto de sí mismo"... es la suma de la confianza y es*

respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno tiene de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida... y de su derecho a ser feliz.

II.4.2. Factores relacionados con autoestima:

Para el autor (Coopersmith, 1976) existen cuatro factores significativos para la autoestima:

1. La aceptación, preocupación y respeto recibidos por las personas y la significación que ellos tuvieron.
2. La historia de éxitos y la posición (status) que la persona tiene en la comunidad.
3. La interpretación que las personas hacen de sus experiencias: cómo estas experiencias son modificadas por las aspiraciones y sus valores.
4. Las maneras en que las personas responden a la evaluación.

Reasoner, 1994, citado en (Muller, 2001) separó otros factores:

1. El sentido de seguridad se poniendo límites y fomentando en los alumnos el autorespeto y la responsabilidad.
2. El sentido de identidad se logra demostrando afecto y aceptación y entregando retroalimentación, a través del reconocimiento de las fortalezas del estudiante.
3. El sentido de pertenencia se desarrolla fomentando la aceptación, las relaciones entre los alumnos en el curso, a incorporación de todos al trabajo y la estructuración de un ambiente adecuado.
4. El sentido de propósito se logra permitiendo y ayudando a los alumnos a fijarse metas, a través de la comunicación de las expectativas y de establecer una relación de confianza y fe con ellos.

Según André y Lelord en el año 1999 y citado en (Domenech, 2005) la autoestima está constituida por tres ingredientes:

1. El amor a sí mismo

Es quererse a pesar de los defectos, de los límites, de los fracasos, sencillamente porque somos dignos de amor y respeto. Es incondicional, no depende de logros y explica por qué se puede sobrellevar la adversidad y

recuperarse de un fracaso. Protege de la desesperanzas. Depende de cuán querido se haya sido en la infancia y de los suministros afectivos. Permite sentirse estable, confiar en los otros y resistir críticas y el rechazo. Cuando falta, hay inseguridad sobre las propias capacidades y una sensación de no estar a la altura; en caso de éxito, y a pesar de él, hay una percepción de ser mediocre. Este es el elemento más significativo.

2. La visión de sí mismo

La mirada sobre sí mismo, la evaluación fundada o no de las cualidades y de los defectos, no es un conocimiento, sino la convicción de tener cualidades, defectos y potencialidades. Es subjetiva pero se funda en el entorno familiar.

3. La confianza en sí mismo

Se aplica principalmente a las acciones, se ve, en cómo las personas enfrentan las situaciones nuevas o difíciles. Proviene del mundo en que la familia y el entorno escolar; han reaccionado a los éxitos y fracasos del niño. Si se han vivido fracasos como catástrofe y no se es recompensado por los éxitos, el niño perderá la confianza en sí mismo.

Inserto también en el desarrollo socioemocional se torna vital para la investigación conocer los aspectos teóricos sobre la inteligencia emocional, especialmente cuando esta es vista como un fin significativo en las aulas infantiles.

II.4.3. Inteligencia emocional

Según (Adam, 2003) *la inteligencia emocional es definida como el conjunto de habilidades que permiten al ser humano relacionarse mejor con su entorno. Dicho conjunto incluye al reconocimiento de los propios sentimientos, el control de las emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.*

El autor menciona que es durante la primera infancia cuando se modela para que los niños y niñas desarrollen sus capacidades emocionales y sociales fundamentales, las que son manifestadas luego a lo largo de toda su vida. Además, el autor revela que durante esta etapa las emociones son más naturales, espontáneas y sinceras, no tan falseadas por la experiencia ni la vergüenza y el vínculo que une a los adultos con los infantes son aún más grandes.

A partir de las afirmaciones que el autor defiende, se plantea que en las aulas, los niños y niñas deben aprender sobre estas habilidades, por lo cual Adam menciona que para lograr encausar los procesos de enseñanza en este ámbito, existen contenidos mínimos a tratar:

1. Conciencia emocional:

Auto observación y reconocimiento de las emociones (de las propias y de los demás), comprensión de las causas y las consecuencias de las emociones, el lenguaje de las emociones y la expresión no verbal de estas.

2. Control emocional:

Manejo de las emociones, prevención de los efectos negativos de las emociones, desarrollo de las emociones positivas, tolerancia a la frustración, autocontrol de la impulsividad, estrategias de control emocional.

3. Autoestima y emoción:

Auto concepto, autoconfianza y auto aceptación, y desarrollo de las expectativas realistas sobre sí mismo.

4. Habilidades socioemocionales:

Emoción y sociabilidad, clima social y trabajo en grupo y resolución de conflictos.

Para desarrollar contrastes con los resultados que se obtendrán en el estudio acerca del desarrollo socioemocional, será un aporte importante conocer antecedentes de otro estudio que relaciona también dicho fenómeno con las Educadoras de Párvulos de nuestro país.

II.4.4. Estudios sobre los estímulos del desarrollo socioemocional.

Este estudio fue desarrollado en el año 1999, a Educadoras de Párvulos pertenecientes al sistema educativo particular, subvencionado y municipal en Chile, tenía como fin detectar en las aulas preescolares información relevante para determinar acerca de la calidad de los estímulos entregados a los niños y niñas en diversos ámbitos de aprendizaje. Con respecto a los estímulos y logros en el ámbito socioemocional de los niños y niñas, los resultados fueron los siguientes:

Las Educadoras de Párvulos de las salas observadas mostraron en concordancia con lo observado en otros estudios, una mejor estimulación del desarrollo socioemocional de los niños y niñas que del área cognitiva. En esta área, logran puntajes más altos en la pauta de observación, pero aun así persisten deficiencias. Considerando los puntajes totales promedio obtenidos en el instrumento, no hay diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades estudiadas, con logros cercanos al 50%.

Sin embargo, se observan algunas diferencias al considerar áreas específicas de la pauta. Al igual que para el área cognitiva, en la pauta de observación se define una serie de ítems que son básicos para la estimulación del desarrollo socioemocional de los preescolares; es decir, son ítems mínimos que debieran estar siempre presentes en una sala de actividades. Se incluyen ítems referidos a la tonalidad afectiva de la educadora, el cariño que ésta demuestra, el uso de una actitud reforzadora, el estar atenta a las necesidades de ayuda de los niños y niñas y mantener los límites y el orden requerido según la ocasión. Al tomar el porcentaje de logros obtenidos en estos ítems, se observan diferencias a favor de las escuelas particulares pagadas (83%), en comparación con las municipales (65%), sin registrarse diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas subvencionadas (72%) y las otras dos dependencias.

De manera detallada y recordando que dichos aspectos evaluados son considerados relevantes para la estimulación del desarrollo socioemocional se menciona lo siguiente:

La tonalidad afectiva de las educadoras de párvulos es positiva en la mayoría de las salas y las educadoras están atentas a las necesidades de ayuda de los niños y niñas. A pesar de que habitualmente mantienen el orden y los límites requeridos, y usan una actitud reforzadora, hay un porcentaje importante de escuelas, sobre todo municipales, donde esto no se cumple. Poco más de la mitad de las educadoras es abiertamente cariñosa con los niños y niñas durante el transcurso de las actividades pedagógicas, haciéndole cariño, dándoles besos, etc.

Además de lo mencionado anteriormente por el estudio, como la base mínima para el desarrollo socioemocional, menciona otras conductas que favorecen

el desarrollo de esta área también. Respecto a estas conductas los resultados globales no presentan gran diferencia estadística, aun así al observar detalladamente cada una de ellas las diferencias se hacen aún más notorias.

Con respecto a favorecer la expresión de sentimientos cabe notar que la mayoría de las salas las educadoras de párvulos dan oportunidades para que los niños y niñas socialicen entre ellos. En aproximadamente 40% de las salas los niños les dan a las educadoras muestras de afecto que ellas reciben con agrado. Hay otros aspectos menos logrados, como por ejemplo, sólo un tercio de las educadoras observadas tiene sentido del humor, es alegre o fomentan que los niños y niñas se rían durante el período observado. Porcentajes menores aún logran reconocer, acoger o verbalizar sentimientos (placenteros o displacenteros) en los niños y niñas, o fomentar que ellos lo hagan.

Por lo general las educadoras de párvulos no fomentan demasiado el desarrollo de valores sociales durante las actividades pedagógicas. Aproximadamente el 70% fomenta en los niños y niñas el valor del esfuerzo y la necesidad de completar las tareas que inician. Sin embargo, un tercio de las educadoras favorece el respeto mutuo y el valor de la no violencia entre los niños y niñas. Un cuarto de ellas fomenta explícitamente la cooperación y la generosidad; afortunadamente, ninguna coarta la generosidad o la cooperación.

Cabe destacar que de dichas conductas, a diferencia de las anteriores, fueron observadas mayormente en las salas de las escuelas municipales y en menor porcentaje en las escuelas particulares pagadas.

Como se mencionó anteriormente, entre las educadoras de párvulo hay algunas conductas que favorecen áreas del desarrollo socioemocional que aparecen como mejor logradas que otras; sin embargo cabe notar que prácticamente no se observan conductas negativas que pudieran interferir con el desarrollo de los niños y niñas; es decir que aunque hay aspectos que las educadoras de párvulos no fomentan habitualmente, tampoco coartan o inhiben dichos aspectos.

Como conclusiones que presenta este estudio: las educadoras de párvulo de las escuelas municipales y subvencionadas logran en promedio menos de la mitad de los indicadores que revelan condiciones adecuadas para la estimulación

cognitiva y socioemocional, y los colegios privados alcanzan alrededor del 60% de logro. Esto muestra que la gran mayoría de los niños y niñas no está recibiendo el apoyo necesario para desarrollarse adecuadamente durante el período preescolar.

Se plantea que el apoyo que las educadoras de párvulos dan al desarrollo socioemocional de los niños y niñas está mejor logrado que el apoyo entregado al área cognitiva. Dicho apoyo se ve reflejado en conductas específicas tales como: proporcionar un ambiente cálido, afectuoso, donde los niños puedan socializar entre ellos. Sin embargo, dentro de esta área falta apoyar más específicamente el aprendizaje de valores tales como cooperación, generosidad o respeto mutuo y la expresión de sentimientos.

Es de gran relevancia mencionar también que se detectaron diferencias significativas entre los tipos de escuelas estudiadas, de manera que las escuelas particulares pagadas ofrecen mejores oportunidades para los niños y niñas que las escuelas municipales y subvencionadas.

Existen elementos determinantes en dicho desarrollo; entre los cuales se hace vital la discriminación, sobre todo para la investigación, en la cual la discriminación se manifiesta como un elemento significativo dentro de las acciones del currículum oculto.

II.5. Discriminación

La discriminación según la Real Academia Española (RAE) es el acto de separar o formar grupos de gentes a partir de un criterio o criterios determinados. En su sentido más amplio, la discriminación es una manera de ordenar y clasificar. Puede referirse a cualquier ámbito, y puede utilizar cualquier criterio.

A pesar de la multiplicidad de ámbitos en los cuales la discriminación puede reflejarse, para la investigación será necesario encausar el fenómeno al género.

II.5.1. Discriminación de género

Para definir lo siguiente, es necesario previamente comprender el término género, actualmente diferenciado al concepto de sexo, ya que se aclara que este último a oposición del género es enfocado a la parte biológica del ser humano, en

cambio el género es entendido como las convenciones que cada sociedad posee respecto a los papeles que corresponder asignar a hombres y mujeres.

En la realidad educativas, las relaciones humanas pasan a ser naturales, entendiendo que los seres humanos somos por esencia productores de significado a través de mis interacciones con el otro.

Dichos significados que se crean paso a paso en las aulas y con el entorno, se tornan de manera desigual, ya que como plantea (Torres J., 1997) *no todos los interlocutores tienen la misma posibilidad de definir significados aceptables, ya que el profesorado es quien posee mayor capacidad para certificar los conocimientos, procedimientos y conductas consideradas aceptables*. Así es como a partir de esto las diferencias genéricas salen a la luz, siendo parte también de las desigualdades en la valoración de sus significados.

Es de suma importancia mencionar que los profesores insertos en las instituciones educativas, poseen una historia y sociedad propia, por lo que su contexto social, cultural y económico, son los que condicionan la orientación y valoración que ellos entregan en las aulas.

El autor especifica también que a partir de aquellas orientaciones y valoraciones que se han creado en las aulas las niñas que se insertan al mundo educativo reciben efectos negativos. *Por regla general, las niñas despliegan conductas específicas para su adaptación a la vida cotidiana dentro de las aulas que son diferentes a las de los muchachos, o bien y más claramente lo menciona los comportamientos que tradicionalmente viene siendo más característico de los niños son más útiles que los etiquetados como femenino*. (Torres J., 1997).

A partir de lo mencionado por Torres, podemos agregar a otro autor (Bernal, 2005) los obstáculos que encuentran las mujeres en el sistema educativo son los estereotipos presentes, tanto en el material educativo, como en el trato diferenciado. *Si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del docente con sus alumnas, lo que constituye un currículum oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer*.

Ahora bien, ¿cómo se ha incorporado actualmente el género en Chile para la Educación Parvularia?

II.5.1.1. Inclusión de género en Educación Parvularia

En Chile la inclusión del género en la Educación Parvularia es un tema que está presente.

Según datos del Ministerio de Educación en el año 2008 y del SERNAM en el mismo año, han iniciado estrategias que pretenden asegurar la equidad de oportunidades, hacen referencia a que en la apropiación de la cultura, las personas construyen su identidad en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras.

Desde esta perspectiva, se menciona que en la Educación Parvularia, niños y niñas que asisten a la educación formal, adquieren diversos conocimientos y conductas que son parte del currículum y relaciones presentes en las salas de clases.

Con respecto al género, (Natalia Astudillo, 2008) *desde el ingreso al jardín infantil se enseñan y aprenden representaciones que promueven el que hacer tanto femenino como masculino.*

Así mismo el SERNAM en año 2006 hace referencia a las salas de clases, planteando que son el espacio donde se adquieren una serie de aprendizajes académicos y de comportamiento social; en la interacción, en el lenguaje y en las actitudes, que se transmiten al capital cultural acumulado de generación en generación, que son parte del proceso de endoculturación en el que se van asumiendo inconscientemente los papales de la sociedad patriarcal ha asignado de manera desigual a cada género. Por lo tanto se llama a tomar conciencia de esta realidad, ya que en los centros educativos esta diferenciación de género se manifiesta en la cotidianeidad, tanto en el lenguaje, en las interacciones sociales y en el material didáctico.

(Natalia Astudillo, 2008) *De esta forma al observar, interpretar y analizar las interacciones que se producen en Educación Parvularia, se podría detectar los estereotipos de género que están presentes en el contexto escolar, y de muchas*

formas: en la comunicación, en los juegos y en las funciones que asumen las niñas y los niños, en sus gustos, en sus dibujos y de manera muy evidente en la literatura.

Un último concepto que se torna relevante para la investigación es el prejuicio, con el fin de entregar posibilidades extensas a los posteriores resultados en el análisis.

II.6. Prejuicio

La palabra prejuicio, derivada del latín praejudicium, ha sufrido como la mayoría de las palabras, un cambio en su significado desde el período clásico. Hay tres etapas en esta transformación (Definición, 2010):

- 1. Para los antiguos, praejudicium quería decir precedente, o sea un juicio que se basa en decisiones y experiencias previas.*
- 2. Más tarde, el término adquirió en inglés la significación de un juicio formado antes del debido examen y consideración de los hechos: un juicio prematuro o apresurado.*
- 3. Finalmente, el término también adquirió su matiz emocional actual, aludiendo al estado de ánimo favorable o desfavorable que acompaña a ese juicio previo y sin fundamentos.*

Quizá la definición más breve que puede darse del prejuicio, es la siguiente: pensar mal de otras personas sin motivo suficiente.

Esta escueta frase contiene los dos ingredientes esenciales de todas las definiciones: hace referencia a lo infundado del juicio y al tono afectivo. Sin embargo, es demasiado breve como para que resulte del todo clara.

En primer lugar, solo hace referencia al prejuicio negativo. La gente puede ser prejuiciosa a favor de otros; puede pensar bien de ellos sin motivo suficiente.

En conclusión para la investigación el prejuicio será entendido como todo juicio de valor que se asigne a un fenómeno, situación, persona o cosa, a partir de información escasa o sin fundamento alguno.

Capítulo III

Marco metodológico

III.1. Paradigma

La investigación se sustenta en el paradigma fenomenológico, el cual comprende al mundo como algo que se encuentra en constante construcción, la que es modificada por los sujetos que entregan aquellos significados cambiantes a su realidad.

Es así como ajusta a esta investigación, la que pretende comprender los significados atribuidos por las Educadoras de Párvulos a fenómeno determinado, entendiendo así que ellas pertenecen a un contexto y realidad sociocultural específica. Es decir que son los participantes quienes viven el fenómeno y así entregan un significado según su experiencia.

En este paradigma no es posible analizar un fenómeno social sin considerar que este está ligado al significado que le dan quienes lo viven; (Pamela Maykut, 1994) *el enfoque fenomenológico tiene como foco entender el significado que tienen los eventos (experiencias, actos) para las personas que serán estudiadas.p.11.*

Los participantes de esta investigación manifestarán su manera de ver el mundo, atribuyendo significado a los fenómenos en estudio, lo cual pasará a ser la realidad a pesquisar. Una realidad compleja y con múltiples factores relacionados entre sí. De esto surge la relevancia que tiene el contexto en el cual se produce el fenómeno y al cual pertenecen los sujetos, ya que este provoca los constantes cambios y direcciones que fluctúan dentro de la investigación, tal como lo menciona

Maykut y Morehouse, 1994, *los eventos están mutuamente modelados. Relaciones multidireccionales pueden ser descubiertas dentro de las situaciones.* p.13.

Ahora bien, considerando las tendencias y prioridades dentro de este paradigma y así mismo dentro de esta investigación, será relevante mencionar como lo dice (Catarina, 2007) que *el investigador cumple un rol de intérprete de las realidades construidas por los sujetos de estudio, quien acepta todo lo que vive y experimenta el participante en estudio, sin olvidar sus intereses, valores y explicaciones del mundo.*

El enfoque seleccionado permitirá al investigador situarse en el marco de referencia interno del sujeto que lo vive y experimenta, tal como lo menciona Martínez, en el año 2002 citado en (Catarina, 2007). Además de no desconocer la complejidad y dinamismo que esta realidad cobra cuando es construida por las personas a quienes se intenta llegar a través de esta investigación.

A continuación y con el fin de complementar y sintetizar el enfoque que sustenta esta investigación se mencionarán las premisas de la fenomenología, señaladas por Creswell, 1998; Alvarez-Gayou, 2003; y Mertens, 2005. (Hernández, 2006)

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y la imaginación para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

III.2. Metodología

Enmarcando la investigación en un enfoque fenomenológico es relevante mencionar que la pesquisa será llevada a cabo a través del método cualitativo, el cual está centrado en analizar las cualidades de la información para encontrar patrones adyacentes a las acciones de los participantes de la investigación.

Para esto, tal como lo plantea González, 1998 citado en (Shulman, 1998) el *siguiente método utiliza procesos inductivos para manejar los datos obtenidos*.p.158, intentando *descubrir las estructuras o sistemas dinámicos que dan razón de los eventos observados*, tal como lo menciona (Martínez 2002, p.29).

Esta investigación pretende comprender una parte del fenómeno complejo, por la integración subjetiva de realidades vividas en contextos y culturas diversas, busca armar significados al mundo o a un fenómeno determinado, según lo manifestado por los individuos en estudio, por lo cual no busca responder hipótesis alguna, dejándolas ajenas a la indagación. Es así como Mella, en el año 1998 menciona que *la investigación cualitativa tiene como característica fundamental ver los acontecimientos, acciones normas, valores, entre otros, desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada* y así lograr como lo menciona (Shulman, 1998), *un acercamiento a la realidad de manera profunda y comprender mejor el mundo representado por la teoría y la práctica*.

Es así como esta investigación intenta conocer la realidad construida por las Educadoras de Párvulos a partir del fenómeno anunciado, la relación entre desarrollo socioemocional de niños y niñas entre 3 y 6 años y el currículum oculto. O bien, Mayku & Morehouse 1994, *busca entender una situación tal como es construida por los participantes por lo tanto el investigador intenta capturar lo que la gente dice, es decir, los productos de cómo la gente interpreta el mundo, siendo el investigador cualitativo el responsable de encontrar patrones dentro de las palabras y los actos para inspeccionar y, así mismo, situarse lo más cerca posibles de la construcción del mundo tal como los participantes originalmente lo experimentan* p.18.

Para lograr obtener la información necesaria, este método promueve que la investigación se efectúe en un contexto natural para el participante, logrando así obtener datos certeros de la realidad construida por los pesquisados. Tal como lo menciona Berg, 2001 (Acuña 2010), *el escenario natural implica reconocer el valor de las emociones, motivaciones, símbolos y sus significados, empatía y otros aspectos subjetivos asociados a la vida que envuelve a los individuos; aspectos que en ocasiones no pueden ser observados a simple vista, por lo que deben ser conocidos desde la propia percepción de los sujetos*. Es por eso que es también denominada indagación naturalista, ya que será usada para comprender con naturalidad el fenómeno presente, por lo cual, el investigador no intentará manipular el escenario de la investigación, sino que, intentará hacer sentido a la cotidianidad de las Educadoras de Párvulo, tal cual la manifiestan, sin interrumpirla ni manipularla.

III.2.1.Delimitación del campo a estudiar

Considerando que esta investigación requiere de participantes que permitan detectar el significado que ellos o ellas le atribuyan a la relación entre el desarrollo socioemocional de niños y niñas de entre tres y seis años de edad y el currículum oculto, es que se plantean criterios de selección, para así determinar quiénes serían los buenos informantes para esta investigación, entendiendo (Filck, 2002), que los *buenos informantes son aquellos que tienen el conocimiento y la experiencia necesaria sobre el tema y están dispuestos a contestar una entrevista*, además de tener la capacidad de reflexionar frente a las preguntas, o bien, Martínez, 2004, *una persona con conocimientos especiales, estatus, y buena capacidad de información*. p.54.

Se comenzará contextualizando a los posibles informantes, por lo que se determinan primeramente los criterios de selección de campo de estudio para finalizar con los criterios de selección de los participantes dentro de dicho contexto.

De acuerdo a lo previamente mencionado es que se señalan los siguientes criterios de selección para el campo de estudio:

- Nueve escuelas de la comuna de Huechuraba.

- Escuelas que posean los niveles de transición I y II.
- Tres escuelas pertenecientes al sector privado.
- Tres escuelas pertenecientes al sector privado, con subvenciones del estado.
- Tres escuelas pertenecientes al sector público, a cargo de la municipalidad.

A continuación se mencionan los criterios de selección para los participantes dentro del contexto mencionado:

- Educadoras de Párvulos que se desempeñen en la comuna de Huechuraba.
- Educadoras de Párvulos que se desempeñen en los niveles de transición I o II.
- Educadoras de Párvulos que se desempeñen en el sector privado, privado con subvenciones del estado y/o municipales.
- Educadoras de Párvulos con edades diversas.
- Sexo femenino.

El universo o población de estudio serán todas las educadoras de párvulos que se desempeñan en la comuna de Huechuraba. Por lo cual la muestra para esta investigación, basada en la selección de personas conocedoras del fenómeno, será de: 13 Educadoras de Párvulos de niveles transición I o II, las que se desempeñan en la comuna de Huechuraba, 4 de ellas Educadoras de los establecimientos educacionales privados pagados, 4 de los privados con subvenciones del estado y 5 de los colegios municipales. Todas ellas de sexo femenino y con edades diversas.

A partir de la muestra total, 7 Educadoras de Párvulos participan de las entrevistas abiertas y 6 participan del focus group.

Ahora bien, considerando que la investigación es con un método cualitativo, la muestra es seleccionada intencionalmente, siendo el investigador quien por métodos no aleatorios, determina la representatividad subjetiva.

Además de su carácter intencional se lleva a cabo con una variación máxima dependiendo del centro educativo, es decir, se seleccionan según los criterios mencionados anteriormente, puesto que el interés está situado en conocer el

significado que tiene para dichas Educadoras de Párvulo, la relación entre el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad y el currículum oculto.

III.2.2.Procedimiento de recolección de información

La investigación se interesa en lograr conocer el significado atribuido por la muestra al fenómeno determinado, por lo cual se determinan criterios que facilitan la selección de las técnicas pertinentes para recolectar la información necesaria:

- Que las técnicas permitan la recopilación de información profunda y concreta para la comprensión del fenómeno.
- Que permitan la interacción fluida y dinámica con los participantes del estudio.
- Que permitan abordar la realidad desde diversos puntos de vista.

A partir de dichos criterios se determina que para este estudio se utilizará entrevista abierta abierta y focus group o entrevista de grupo focal.

La entrevista abierta, acorde a los estudios cualitativos, facilita la comprensión de los puntos de vistas de los individuos participantes de la investigación, a partir de las palabras textuales que utilizan para describir su mundo o construcción de su realidad.

(Mayan, 2001) *Esta técnica permite recolectar datos de los individuos a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico, siempre iguales, aunque por su flexibilidad el participante podrá responder libremente a diferencia de un cuestionario con preguntas cerradas en el cual las respuestas están predeterminadas y sólo deben ser elegidas.*

El focus group o entrevista de grupo focal (Morgan, 1997) *es entendido como un tipo de entrevista de grupo que enfatiza la interacción entre los participantes sobre la interacción del moderador con los participantes, el cual permite que en conjunto los individuos, entre 6 y 10, manifiesten su realidad respecto al fenómeno, incentivado por la discusión guiada, la cual se basa en una entrevista previa que explicita el investigador.*

El grupo focal permite llegar a información cuyo acceso podría ser difícil de obtener mediante las entrevistas individuales, por lo cual actuará como fuente importante y complementaria a los datos obtenidos en las entrevistas personales.

Esta técnica consiste en una entrevista grupal, donde un moderador guía la entrevista, apoyándose en una gama de preguntas enfocadas a un tema específico de interés al investigador; en el caso de esta investigación, preguntas intencionadas a determinar en una conversación grupal, el significado atribuido a la relación desarrollo socioemocional y currículum oculto, por los entrevistados. No se trata de que la misma pregunta se requiera una respuesta de cada uno de los informantes, ya que eso pasa a ser entrevista serial, sino más bien que los participantes puedan construir respuestas a partir de lo planteado por el participante anterior que responde.

Ambas técnicas fueron seleccionadas por su manera de proceder, ya que facilita a los participantes en su entrega de la información, prevaleciendo escenarios naturales y la libertad de expresión de los participantes frente a los fenómenos anunciados.

Para dichas técnicas será relevante construir los siguientes instrumentos:

- Guión de entrevista
- Guión de focus group o entrevista de grupo focal.

La elaboración de ambos instrumentos se llevará a cabo sobre la base del objetivo principal del estudio, siendo cada uno pertinente para cada técnica específica.

Ambas técnicas, previamente a ser aplicadas, serán validadas por expertos, quienes a partir de criterios a observar darán su aprobación.

Dichos criterios de validación son los siguientes:

- Suficiencia (las preguntas que apuntan a las variables bastan para obtener la medición de estos).
- Claridad (las preguntas se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semánticas son adecuadas).

- Coherencia (la entrevista tiene relación lógica con las variables que se están midiendo).
- Relevancia (la entrevista es esencial e importante, es decir, debe ser incluida en la investigación).

III.2.3.Procedimiento de análisis de la información

Strauss y Corbin (1990, citado Acuña, 2005) señalan que existen tres enfoques de análisis de datos los que están ligados al nivel de inferencia e interpretación en el cual se requiera aplicar. Por consiguiente, esta investigación se enmarcará bajo el enfoque que algunos autores denominan *Interpretativo-Descriptivo*, en el que se describirá una situación y se reconstruirá la realidad de los participantes en el estudio; tal como lo intentará llevar a cabo esta investigación al buscar conocer el significado otorgado por las Educadoras de Párvulos a la relación entre el desarrollo socioemocional y currículum oculto, reconstruyendo mediante el estudio la realidad de cada sujeto.

Además, mediante este proceso el investigador logrará crear modelos de las relaciones entre los datos de una técnica y otra y así conectarlos con la literatura, buscando relaciones entre las categorías mediante un trabajo detallado. Este tipo de análisis ajusta específicamente a las indagaciones cualitativas, ya que a partir de la información subjetiva proporcionada por los participantes se logra identificar categorías que al contrastarlas con la literatura crea conjeturas sin modificar los datos proporcionados por los individuos.

Para llevar a cabo el análisis de contenido, es relevante ejecutar los siguientes pasos:

1. Codificación

Es el primer paso para llevar a cabo el análisis de contenido y es entendido según (Field, 1999) como el proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes puedan ser identificados y analizados p.241, es decir, que el investigador ordena la información de tal manera que se familiariza con los datos organizados.

Para iniciar la codificación de los datos, el investigador debe leer totalmente la información obtenida, una y otra vez, subrayando secciones del texto que sean relevantes o sobresalientes según el investigador. Luego de codificar toda la información, estarán listos los datos para ser categorizados.

2. Categorización de los datos

En este proceso la información será organizada bajo patrones generales que serán las categorías y patrones más específicos que serán las sub categorías con el fin de encontrar en la información unidades de significado que guíen los resultados del análisis.

Las categorías deben poseer según (Mayan, 2001) las siguientes cualidades:

- Todas las partes de los datos deben estar incluidas incluso los datos exclusivos que también serán investigados.
- Las categorías deben hacer sentido y dar una imagen a la totalidad de los datos.
- Las categorías serán etiquetadas usando el mismo lenguaje que los datos.
- Las categorías deben hacer sentido a otros individuos.
- Las categorías deben tener validez interna; deben ser creíbles para la persona o gente que proporcionó la información.

3. Contrastación y triangulación de la información

Luego de llevar a cabo la categorización de información obtenida, en esta etapa se contrastarán las diferentes fuentes (entrevistas – focus group), la que finalizará con la triangulación de ambas con la teoría expuesta en el marco teórico de la investigación.

Para lograr mantener la claridad y comprensión de las citas, se crearán los siguientes códigos:

III.2.4.Criterios de rigor:

Para lograr garantizar que la investigación cumpla con la rigurosidad necesaria, será indispensable determinar criterios que avalen la calidad de la pesquisa, los que serán detallados a continuación:

1. Credibilidad

Este criterio permite reflexionar sobre la necesidad de revisar si la investigación reúne condiciones de veracidad de los hallazgos. Es decir, la credibilidad hace referencia a la necesidad de que exista concordancia entre los resultados de la investigación y la percepción de los sujetos participantes sobre las realidades estudiadas.

2. Transferibilidad

Hace referencia a la posibilidad de que los resultados obtenidos en la investigación puedan ser comparados con los de otros estudios.

Capítulo IV

Análisis

En esta investigación se pretende conocer el significado que atribuyen las Educadoras de Párvulo de la comuna de Huechuraba a la relación currículum oculto y desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad, para lo cual se constataron categorías, las que a continuación se analizarán a través de la metodología señalada anteriormente.

En virtud de las consideraciones teóricas y objetivos esperados, dichas categorías son enmarcadas en categorías a priori, las cuales son: Desarrollo socioemocional, Currículum educativo y Currículum oculto.

Enmarcado en el desarrollo socioemocional se manifiestan las siguientes categorías:

IV.1. Desarrollo personal

El hallazgo dentro de los resultados obtenidos en la aplicación del focus group y entrevistas abiertas, es que para las educadoras de párvulos pertenecientes al sistema educativo preescolar de la comuna de Huechuraba, el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de edades entre 4 y 6 años es significado como el **desarrollo personal** del infante, y que, como proceso de adquisición de conductas, se relaciona con ciertos aspectos a detallarse a continuación:

IV.1.1. Autonomía

La autonomía o independencia de los niños y niñas, es parte de su desarrollo personal, donde el párvulo aprende a realizar las acciones por sí mismo, ya sea en

la satisfacción de sus necesidades, como higiene, vestimenta y alimentación, como así también el autocontrol frente a situaciones que pudiesen presentárseles.

Claramente este elemento es observado también en los antecedentes teóricos, específicamente en la teoría de Erikson, donde en su teoría psicosocial, plantea la existencia de ocho fases dentro del desarrollo. Una de ellas ajusta visiblemente al planteamiento anterior:

Erikson 1963, la segunda fase de mi teoría lleva por nombre Autonomía frente vergüenza y duda, y esto plantea lo siguiente:

En la primera infancia los niños comienzan a afianzar su independencia frente a las experiencias que vive día a día, manifestando mayor seguridad y confianza al tomar decisiones. Si el ambiente coarta las posibilidades de acción del infante, la seguridad y confianza en sí mismo se torna una vergüenza constante y duda frente a cualquier situación que requiera de sus capacidades.

Y bien, lo observado en los discursos de los participantes de la investigación, tanto de la entrevista grupal como la entrevista personal, fue lo siguiente:

E.F.S.30: "los niños quieren hacer todo solos" (Focus group).

E.F.P.49: "...nos ayuda en el desarrollo socioemocional de los niños...a ser más independientes..." (Focus group).

E.F.S.50: "...desarrollar la cotidianeidad para que ellos aprendan a hacerlo, a desarrollar solos... con acciones concretas más que con tantas palabras, porque tampoco lo van a entender" (Entrevista personal).

E.F.M.26: "...están en una etapa de descubrimiento a mi parecer, de hasta donde pueden llegar solos y hasta donde pueden llegar con el otro, lo ideal es que de a poquito vayan abriéndose también al mundo y empiecen a hacer solos las cosas" (Entrevista personal).

En resumen la autonomía o independencia es contemplada, tanto por la teoría como por los discursos de los participantes de la pesquisa, como parte vital dentro del desarrollo personal del infante.

IV.1.2. Formación de valores

Además, dentro del desarrollo personal, las educadoras de párvulos, manifiestan que se incorpora también a los valores, entendiendo que para lograr un desarrollo de la persona, es vital adquirir en el camino valores que logren encausar el actuar infantil. Los niños y niñas en su infancia se encuentran inserto en un medio característico y que entrega a esos pequeños que se inmersan, valores como la solidaridad, el amor, la amistad, la verdad, entre otros, y a partir de ellos los niños y niñas como futuros adultos dirigen sus acciones frente a los demás.

De igual manera lo evidencian los antecedentes teóricos.

Según lo planteado por el estudio realizado por la Universidad Católica en el año 1999, acerca los estímulos entregados por la educadoras de párvulos del sistema educacional chileno, al desarrollo socioemocional se plantea que uno de los aspectos relevantes en dicho estímulo es la promoción de valores sociales, dicho estudio menciona lo siguiente:

Por lo general las educadoras de párvulos no fomentan demasiado el desarrollo de valores sociales durante las actividades pedagógicas. Aproximadamente el 70% fomenta en los niños y niñas el valor del esfuerzo y la necesidad de completar las tareas que inician. Sin embargo, un tercio de las educadoras favorece el respeto mutuo y el valor de la no violencia entre los niños y niñas. Un cuarto de ellas fomenta explícitamente la cooperación y la generosidad; afortunadamente, ninguna coarta la generosidad o la cooperación, p.203.

Distintamente esta investigación no vislumbró, por no ser su objetivo, que tan efectiva es este planteamiento en las educadoras de párvulos participantes del estudio, aun así ellas en sus discursos nos manifiestan la directa relación que le otorgan al desarrollo personal con la adquisición de valores:

E.F.P.49: "...nos ayuda en el desarrollo socioemocional o bien en el desarrollo personal de los niños...a ser más independientes, con valores y social" (Focus group).

E.F.S.50: "...por lo menos en esta institución, tratamos de trabajar harto lo que son valores y siempre los estamos transmitiendo a través de distintas actividades, de trabajo con los niños, de conversaciones, etc". (Entrevista personal).

E.F.P.29: "...los primeros años de vida, los que realmente terminan determinando la personalidad de los niños al futuro, entonces, depende más que nada de los valores familiares o de los valores que pueda entregarle la educadora también en el jardín" (Entrevista personal).

IV.1.3.Autoestima

Otro de los elementos revelados por las educadoras de párvulos es la adquisición de la autoestima, también identificada como parte vital del desarrollo personal. Los niños y niñas en el pasar frente a su entorno, forman una imagen de sí mismos, la cual puede ser positiva, como también negativa.

Las educadoras de párvulos manifiestan que para lograr un óptimo desarrollo de la persona esta imagen de sí mismo debe positiva y, así mismo, se entiende que el autoestima o amor por sí mismo será favorable para su desarrollo socioemocional. El afecto de sí mismo provoca buenas interrelaciones y afecto hacia los demás.

A partir de dichas afirmaciones se logra denotar que existe una directa relación también con los planteamientos teóricos:

(Farías, Matus, & Rivera, 2006) La autoestima está relacionada al auto concepto y se refiere al valor que se otorga al yo percibido, al formarse el auto concepto-autoestima en una unidad cognitiva-afectiva con el desarrollo individual, se integra dentro de la estructura de la personalidad, va logrando un potencial regulador de conducta, de gran relevancia y creador de estados emocionales diversos.

Por lo cual si la autoestima o aceptación es positiva los sentimientos se tornan de igual manera y así mismo si es contraria. Dicha autoimagen además será un detonante de los resultados que se presenten al socializar con el mundo exterior.

Además de los discursos de las educadoras de párvulos participantes del focus group y de las entrevistas personales, relatan lo siguiente:

E.F.P.24: “dentro de su desarrollo...cuando tú los felicitas son muy felices y con altos niveles de autoestima”.

E.F.S.43: “Primero pienso que es como fundamental, eee, es como la parte fundamental de, de... dentro del desarrollo de la persona, porque el niño tiene, digamos, una baja autoestima, un mal concepto de sí mismo, no se va a desarrollar ninguna de sus otras capacidades...”.

En resumen se evidencia que los resultados obtenidos ajusta plenamente a los planteamientos teóricos, ya que ambos revelan directa relación a la adquisición de un autoestima positiva con las relaciones interpersonales que desarrolle en párvulo en su entorno, como así también una infinidad de capacidades que se ven afectadas por este fenómeno humano.

Afirman ambos que el amor a sí mismo surge a partir de la imagen y concepto que se forma de uno mismo, por lo cual todo sentimiento hacia sí mismo serán factores relevantes para la formación de la autoestima y así mismo un óptimo desarrollo personal.

IV.1.4. Inteligencia emocional

Como última arista dentro del desarrollo personal, se logra percibir en los discursos de las educadoras, tanto en las entrevistas personales como grupales, que parte de este es la afectividad de los infantes, considerándola como una capacidad que se adquiere o se potencia en las aulas.

Según los resultados, las educadoras de párvulos plantean que la afectividad o inteligencia emocional de los niños y niñas es un proceso complejo, ya sea en la exploración e identificación de los sentimientos y emociones, las cuales muchas veces dificultan los aprendizajes, por lo cual es un aspecto que requiere de una guía, es decir que son los adultos quienes logran enseñar a los niños y niñas a detectar y explorar sus sentimientos, a través de conversaciones y ejemplos.

La exploración de los sentimientos como tal, requiere previamente conocerlos, para así en lo interior y exterior lograr identificarlos.

Una vez identificados los sentimientos comienza otro proceso igual o más complejo. La expresión de estos sentimientos y manejo oportuno de aquellos es un

tema relevante para las participantes, siempre dando gran énfasis que son temas que como adultos significantes consideran importante enseñar a los niños y niñas, a través de diversas estrategias en la cotidianeidad de sus salas de clases.

Es así como también la teoría se conecta con dicho planteamiento.

(Adam, 2003) plantea que la inteligencia emocional es entendida como un conjunto de habilidades que permiten al ser humano relacionarse mejor con su entorno. Dicho conjunto incluye al reconocimiento de los propios sentimientos, el control de las emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

Por lo cual Adam plantea que es vital que la educación formal se haga cargo de este tema, planteando contenidos que abarcan a aquel proceso: la conciencia emocional, el control emocional, la autoestima y las habilidades socioemocionales.

Y es así como el discurso de las participantes, refleja dichos planteamientos:

E.F.S.50 “...ahí se trata de afianzar todo lo que es la exploración de los sentimientos de los niños

E.F.S.50: “... desarrollar nuestros sentimientos y aprender a expresarlos, lo cual es una cosa que, por lo menos en mi generación, no se da...”

E.F.S.50: “...conversar con ellos, hacer que ellos expresen también los sentimientos que no son tan fáciles de expresar”

E.F.S.50: “...hay sentimientos que hay que saberlos expresar. A veces en la casa tampoco le enseñan porque la gente es más brusca, son más..., son tampoco muy expresivos. Entonces, es como enseñarle eso a los niños, a expresarse, a escuchar a los niños, uno para desarrollar debe escucharlo y aprender que ellos también, aunque no lo digan”

E.F.S.26: “...también considero que tiene que con que..., la forma que tienden a manejar también sus emociones... eso sería”

E.F.S.54: “...lo que tenemos que abarcar nosotros, no sacamos nada con enseñar puro la parte intelectual si no tomamos tampoco la parte afectiva de los niños”

E.F.M.26: “porque día a día se va aprendiendo con los niños en el quehacer diario, acerca de su comportamiento, acerca de los que ellos sienten”

Se muestra evidente que tanto la teoría como los resultados obtenidos en las entrevistas y en el focus group se encuentran relacionados, ya que plantean ambos que la educación de las emociones es un tema relevante en los infantes, en la cual se debe potenciar en los niños y niñas el reconocimiento de las emociones, la expresión de emociones y sentimientos y por sobre todo que es un tema basado en las experiencias que los adultos proporcionen a los párvulos.

La segunda categoría enmarcada bajo la misma priori es el proceso de socialización.

IV.2. Proceso de socialización

Las educadoras de párvulos participantes de las entrevistas personales, han manifestado a través de su discurso, que el desarrollo socioemocional lo significan también a través del proceso de socialización el cual es entendido como un proceso continuo durante toda la vida y según los resultados, un proceso representado por las siguientes manifestaciones, según los discursos:

IV.2.1. Interrelaciones humanas

Los seres humanos por naturaleza son seres sociales, por lo cual mantienen en su cotidianidad relaciones humanas con su entorno. Entorno tan cercano como es la familia, luego el barrio y cada vez más la escuela.

Según los discursos de las educadoras de párvulos, dichas relaciones se manifiestan en diversos contextos; inicialmente con los integrantes de su familia, ya sea su madre mediante el apego, el padre, hermanos, abuelos, tíos, primos, entre otros.

Luego esta relación se amplía a los agentes pertenecientes a los contextos más próximos, es decir, si el infante asiste a la escuela su contexto más cercano luego de su familia será este, donde compartirá experiencias con sus pares y nuevos adultos. Así mismo con su barrio u otros grupos sociales.

Otros de los hallazgos encontrados en el estudio es que independiente del contexto al cual se haga alusión manifiestan que estos determinan la personalidad de cada niño o niña. Ellos a través de las interacciones humanas logran crear su

personalidad, incorporando en si mismo lo que recibe del exterior. Por lo cual se percibe que los grandes aprendizajes se ven cuando los niños y niñas mantienen interacciones sociales más allá de su medio familiar.

Ahora bien, la teoría vislumbra de igual manera las afirmaciones.

(José Juan Amar, 2004) menciona que las relaciones sociales que los niños y niñas realizan se caracterizan por su bidireccionalidad, entre el niño y su medio, en el cuál el infante configura su forma de actuar, sus pensamientos y emociones. Es decir que de acuerdo a las estructuras sociales y culturales que le son transmitidas en sus interacciones con su medio el niño o niña actúa.

Además podemos observar en el planteamiento de Baztán en el año 1994, quien menciona que existen tres tipos de socialización: los cuales pasos a paso van abriendo la gama de individuos en su interacción: la socialización primaria hace referencia a la interacción efectuada con los seres más cercanos, en general su núcleo familiar, la socialización secundaria hace referencia a la interacción que los niños y niñas hacen con las persona más lejanas, generalmente la escuela y los medios de comunicación entre otros y por último la socialización terciaria, la cual hace referencia a los momentos que el ser humano sufre dicotomías sociales, en la cual se aleja de las normas, valores y costumbre que previamente adquirió. Generalmente este fenómeno se revierte frente a la misma etapa.

A partir de ambas teorías se refleja que tienen directa relación con los antecedentes recogidos en la investigación, ya que ambos mencionan que las interrelaciones humanas que el niño o niña desarrollen en su entorno serán detonantes para el comportamiento que manifieste el infante. Como así también que dichas relaciones comienzan con los seres más cercanos, como lo es la familia y luego esta se va incrementando con los individuos presentes en su entorno cada vez más lejano, como lo es la escuela.

Los resultados fueron constatados en los siguientes discursos:

E.F.M.26: “porque día a día se va aprendiendo con los niños en el quehacer diario, acerca de su comportamiento, acerca de lo que ellos sienten, acerca de su relación con los otros, con los adultos.

E.F.P.29: “como también es importante si el niño ha tenido un tipo de socialización más allá de la familiar antes de la edad que tú me dices”.

E.F.S.26: “creo que tiene que ver con la forma en que los niños aprenden a relacionarse con otros niños y a relacionarse también con los adultos”.

E.F.S.26: “Como la forma de relacionarse con las personas, entonces la forma en que nosotros nos relacionemos con ellos, con nuestros colegas también va a ser la forma en que ellos van a aprender a relacionarse con la gente, entonces digamos, mis actitudes... mis... puede ser muchas veces mis malas formas de decir las cosas lo que ellos también van a aprender, entonces igual lo encuentro mucho más delicado”.

E.F.P.29: “Es una tema para mi muy complejo, porque tiene mucho que ver, ya, desarrollo social, tiene ver con relacionarse con su familia es una cosa, fuera de su casa es otra cosa”.

E.F.M.26: “...somos seres sociales que necesitamos estar en contacto con otras personas”.

Como tercera categoría se vislumbra a la dependencia presente a la realidad sociocultural.

IV.3. Realidad sociocultural

Como seres humanos insertos en sociedad, su esencia es definida por una multiplicidad de factores, los que tienen directa relación con la sociedad en la cual están insertos. Es así como las educadoras de párvulos manifiestan en sus discursos, tanto del focus group como de las entrevistas personales, que la realidad sociocultural, con características particulares, que rodea a los niños y niñas es un determinante relevante para el desarrollo de los infantes.

Dichos determinantes que plantean las educadoras de párvulos en sus discursos, son los siguientes:

IV.3.1. La familia

Según los relatos de las Educadoras de Párvulos, en las entrevistas personales, se logra dilucidar que para ellas las familias a las cuales pertenecen los niños y niñas son un factor vital en el desarrollo infantil y así mismo la realidad familiar que el infante manifieste será el reflejo de su comportamiento.

Los niños y niñas nacen dentro de un contexto familiar con características específicas, ya sea en las personas quienes lo conforman, como así las labores que cumple cada uno de los integrantes.

Existen familias, que se componen con integrantes muy variados; familias monoparentales, donde la madre y los hijos conforman al grupo familiar, o, familias numerosas donde el padre y la madre son el pilar de aquel grupo. Se agregan además familias irregulares y a la vez más comunes, donde abuelos, tíos o convivientes pasan a ser los pilares que educan a los niños y niñas quienes son parte de dichas familias.

Aquellas diferencias de los grupos familiares, según las afirmaciones de las educadoras de párvulos, hacen a los niños y niñas, entregando en sus interacciones sociales personalidades, emociones y formas de actuar frente a su entorno, como así también las posibilidades de aprendizaje y desarrollo que son entregadas por ese círculo cercano que acoge a los infantes.

Fuertemente esta relación se visualiza en los primeros años de vida, donde los niños y niñas comienzan a tener sus primeros contactos con seres significativos, donde protagonizan las familias y así todo cuanto entrega este grupo tan cercano e importante para cada niño o niña.

El planteamiento anterior es también observado tras los antecedentes teóricos, en este caso Baztán en el año 1994 menciona que dentro de la *socialización primaria el ser humano realiza sus primeras interacciones, las cuales generalmente son dentro de su núcleo familiar, en el cual encuentra los adultos más cercanos y de los cuales comienza a asimilar su cultura básica, imitando y manteniendo lazos afectivos. Además tal como lo menciona (Berger y Luckman, 1989) es esta etapa donde comienza a interiorizar su realidad.*

De manera evidente se logra denotar que tanto la teoría con los significados atribuidos por las educadoras de párvulos son entrelazados, al afirmar conjuntamente que como primer espacio de socialización se presenta a la familia, quien con sus características entrega al infante un modelo a seguir, un modelo de manifestaciones frente a su entorno, según la realidad vivida dentro de este núcleo significativo y eficiente a la hora de educar.

Es importante también conocer los relatos concretos que posibilitan dicho análisis.

E.F.P.29: “La personalidad de cada niño depende mucho de su situación familiar, del entorno en que viva, del ambiente en que se desenvuelva, del contexto, y eso”.

E.F.M.56: “de ahí parte toda esta parte emocional, de acuerdo a como está constituido el hogar”.

E.F.M.56: “Mira yo creo que está muy ligado a todo que, a todas las experiencias que el niño vive dentro de su núcleo familiar”.

E.F.S.50: “A veces en la casa tampoco le enseñan, porque la gente es más brusca, son más...son tampoco muy expresivos”.

E.F.M.56: “Es importante si los papás trabajan o no trabajan, si tienen medios como para darle algunas garantías a sus hijos en cuanto a recreación más que nada, bueno eso y.. También depende mucho la parte emocional del niño en cuanto a un hogar bien constituido; cuando viven solamente con la mamá es otro tipo de conducta que tiene el niño...ya...entonces cuando falta el padre se nota montones”.

E.F.M.56 : “Es importante...si viven solamente con la mamá, la mamá es ausente para el niño, porque la mamá trabaja a veces fuera hogar todo el día y llega en la noche, entonces, en ese lapsus que el niño no tiene clases acá, se queda con una vecina, y la mamá lo pasa a recoger como a las 9 de la noche y todos los días de la semana es así, entonces el niño no tiene afecto de mamá, ya que la mamá llega con mucha carga, cierto, del trabajo, a bañar al niño, a darle la comida y lo acuesta y se acabó todo.

E.F.P.29: “No la personalidad de cada niño depende mucho del entorno en que viva, del ambiente en que se desenvuelva, del contexto, y eso”.

E.F.M.56: "...los primeros años de vida, los que realmente terminan determinando la personalidad de los niños futuros, entonces depende más que nada de los valores familiares".

IV.3.2. Estrato socioeconómico

Así como la familia es, para las educadoras de párvulos participantes de esta investigación, un factor determinante en el desarrollo de los niños y niñas, lo es también el estrato socioeconómico.

Según los resultados obtenidos en el focus group, el estrato socioeconómico puede definir las posibilidades laborales o educativas de los niños y niñas, como también los comportamientos, relaciones y preferencias durante su vida.

La teoría además plantea lo siguiente:

(Santiago Cueto, 2003) La variabilidad de las oportunidades de aprendizajes están directamente relacionadas al estrato socioeconómico.

(Católica, 2007) En educación se observan importantes diferencias que han permanecido como barreras socioeconómicas. Las diferencias educacionales entre los estratos medio y alto se reflejan principalmente en sus resultados académicos. Mientras mayor el monto monetario que caracterice a la familia, mejores resultados educativos.

Y los discursos de las participantes mencionan lo siguiente:

E.F.S.30: "Otra cosa importante es que los niños se desarrollan emocionalmente según su realidad. Yo trabajaba en un barrio de mucha plata y se veían niños faltos de mucho cariño y ahora que trabajo en estrato social bajo veo otras carencias más valóricas (vidas duras), lo cual hace siempre difícil lograr cumplir correctamente con ese desarrollo".

E.F.P.49: "Claramente, la diferencia se ve en el estrato socioeconómico porque hay una familia detrás, la que hace distinto a cada niño y ayuda o no ayuda en el desarrollo socioemocional de los niños...a ser más independientes, con valores y social".

E.F.M.26: "de acuerdo al nivel socioeconómico las cosas cambian..."

A partir de los resultados y las teorías planteadas, se logra constatar que ambas manifiestan directa relación, ya que plantean que el estrato socioeconómico que caracterice al párvulo será un detonante a las posibilidades que los niños y niñas vivencien en esta etapa, siendo así parte formadora del adulto futuro que revele el infante.

Como última categoría enmarcada dentro del desarrollo socioemocional, se menciona la negación.

IV.4. Negación

La negación es entendida como un mecanismo de defensa el cual consiste en enfrentarse a los fenómenos o conflictos negando su existencia, relación o relevancia con el sujeto.

Durante un proceso de negación se rechazan aquellos aspectos de la realidad que se consideran desagradables o sin sentido. El individuo se enfrenta a conflictos, emociones o amenazas negándose a reconocer algunos aspectos de la realidad externa o de las experiencias subjetivas que son manifiestos para los demás.

Es evidente que las educadoras de párvulos manifiestan una negación respecto al desarrollo socioemocional en sus salas de clases. Dicha negación la vinculan con la rutina presente, la comodidad o simple olvido.

Respecto a la teoría, no existen antecedentes que se comparen con dichos resultados. La realidad vivida por las educadoras de párvulos, logran significar al desarrollo socioemocional como un aspecto negado en los ambientes educativos, lo cual no ha sido manifestado en estudios anteriores.

Es atrayente además conocer y así manifestar con evidencias, los discursos obtenidos en el focus group:

E.F.P.24: “no es por falta de conocimiento, o sea es porque no quieren, porque están dando las herramientas”.

E.F.P.49: “El desarrollo es un término demasiado grande y si lo vemos a nivel socioemocional nos encontramos con un aspecto que a nivel educacional está olvidado”.

E.F.P.49: “Saben, yo creo que todas sabemos que es el desarrollo socioemocional pero por comodidad o rutina olvidamos este tema”.

E.F.M.57: “Es muy cierto. Lo dejamos pasar noma”.

E.F.P.49: “...este aspecto se nos olvida, a todos”.

Dentro de Currículum en educación se manifiestan las siguientes categorías:

IV.5. Currículum educativo en Chile

En Chile, específicamente la muestra de estudio en la comuna de Huechuraba, el currículum es percibido por las educadoras de párvulos con ciertas características, las cuales son:

IV.5.1. Intelectual

Según los discursos, se logra manifestar que el currículum en educación, para las educadoras de párvulos, participantes de la investigación, tiene su mirada puesta en los logros mayormente cognitivos, es decir, que el currículum actual en nuestra realidad Chilena, o bien el currículum que perciben las educadoras de párvulos en su realidad educativa, busca formar en los niños y niñas capacidades netamente intelectuales, en especial las relacionadas con las habilidades matemáticas y lingüísticas.

Además dichas habilidades son atribuidas a las necesidades de su entorno, ya que pruebas estándares exigen en los niños y niñas habilidades tangentes que muestran directa relación con los números y la lengua materna.

Al hacer las relaciones con la teoría es evidente conectarlo con el planteamiento de Peñaloza en el año 2005:

El currículum cognitivo, como aquel que intenta otorgar prioridad a lo intelectual, haciendo mayor énfasis en la observación, análisis, razonamiento y espíritu crítico. Es decir que no solo es válido el traspaso de conocimientos de

manera pasiva y memorística, sino más bien la utilización real de las capacidades intelectuales del estudiante sobre cualquier otra capacidad.

Claramente ambos planteamientos tienen gran relación, ya que el énfasis en las habilidades intelectuales son el foco del aprendizaje. Aun así se manifiesta una diferencia, ya que según el planteamiento de las educadoras de párvulos las habilidades intelectuales son enmarcadas sólo en las matemáticas y lenguaje, diferente en el planteamiento de Peñaloza quien entiende la intelectualidad como un conjunto de habilidades, la observación, el análisis, razonamiento y espíritu crítico. Aspectos no mencionados por las docentes de la comuna.

Los resultados son evidenciados en los relatos reales de las educadoras de párvulos, quienes participaron del focus group y en las entrevistas personales:

E.F.P.49: “Le damos mayor énfasis a las matemáticas y al lenguaje y este aspecto se nos olvida, a todos”.

E.F.S.50: “...por pensar que es más importante la parte intelectual, la parte, no sé más de motricidad, de desarrollo de habilidades más que la cosa personal de cada niño”.

E.F.S.50: “...están dedicados solo a los que es lenguaje y matemática y dejando de lado toda la otra parte que es tan importante o más importante que eso

E.F.S.50: “Porque está bien tener los conocimientos en lenguaje y matemática pero eso no es todo en la vida...”.

E.F.S.43: “...bueno para continuar con la pregunta anterior, el currículum no favorece abarcando más el área como intelectual ¿ya?, eee, están como... claro como todo, todo, como todas las estadísticas dicen que estamos mal en lenguaje y mal en matemáticas...”.

IV.6. Proceso de enseñanza – aprendizaje

IV.6.1. Metas

Los procesos tienen un recorrido que andar, por el cual se deben ir buscando las formas de cómo llegar a una meta previamente propuesta.

Dentro de los resultados de la investigación, en el focus group y entrevistas personales, se logra constatar que las educadoras de párvulos, significan al currículum como un proceso, proceso el cual debe mantener claras sus expectativas o cimas a las cuales pretende llegar.

Como proceso de enseñanza aprendizaje, las metas son manifestadas frente a los educandos, quienes a través del recorrido podrán llegar a aquellas metas que se han determinado para ellos con anterioridad. Es decir, que el currículum debe manifestar siempre claridad en las metas planteadas.

Respecto a los antecedentes teóricos: *En los primeros tiempos el currículum fue definido por (Saylor, 1954) como el esfuerzo total de la escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extra escolares. Además por (Johnson, 1967) como una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr.*

Los discursos que evidencian los resultados:

E.F.P.27: “el currículum es el recorrido que hace el alumno desde que el aprendizaje que tú le quieres dar hasta como él lo va alcanzar”.

E.F.S.50: “Lo ideal sería que hubiera un currículum establecido con todos no sé po, los propósitos, las metas que se quieran alcanzar”.

En conclusión, se logra constatar que tanto los resultados como los antecedentes teóricos tienen directa relación. Ambos revelan al currículum educativo como un proceso que debe tener claridad en las metas que se quieran cumplir.

Es además relevante mencionar que los antecedentes teóricos con los que se relacionan los discursos de las participantes son de antaño, por lo cual manifiesta que las educadoras de párvulos participantes de la investigación tienen un pensamiento antiguo del proceso o currículum en educación.

IV.6.2. Formato de planificación

A partir de los discursos de las educadoras de párvulos en el focus group y en las entrevistas personales, se logra dilucidar además que, según sus

experiencias, dicho currículum que se entiende como un proceso de enseñanza y aprendizaje, se tiende a comprender o bien concretizar a través de una planificación. Planificación que en este caso no es entendida como la organización que todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe poseer sino, como un formulario disfuncional que debe ser llenado por los docentes, como algo impuesto y sin sentido.

Respecto a los antecedentes teóricos: Pasado los años infinidad de autores continúan definiendo al currículum educativo; por ejemplo (Taba, 1974) quien lo entiende como un documento que planifica el aprendizaje.

E.F.P.27: “Yo encuentro que el currículum en educación es como, que si bien es importante, encuentro que no se le da importancia, es como que todo el mundo estamos acostumbrados a llenar como el formato de planificación”.

E.F.P.27: “uno solamente llena un formato de planificación pero realmente no te das cuenta qué significa currículum”.

En conclusión, se logra visualizar que tanto la teoría como los resultados plantean que el currículum educativo es entendido como un documento; aun así y de manera muy distinta la teoría relata que dicho documento tiene una funcionalidad pedagógica notoria (planificar el aprendizaje), lo cual se distingue a los resultados, ya que en los discursos se revela que aquel documento, para las educadoras de párvulos, no tiene funcionalidad alguna.

IV.6.3. Organización pedagógica

Contrario, o complementario al planteamiento anterior de las educadoras de párvulos participantes de la investigación, manifiestan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje a la organización pedagógica.

Los resultados del focus group como de las entrevistas personales, manifiestan que el currículum en educación es una forma de organizar el quehacer pedagógico, lo cual es vital dentro de un proceso tan relevante para la humanidad como es el de enseñanza y aprendizaje.

Claro está que las metas son parte de este proceso, metas que serán previstas con anterioridad, pero no existirían logros de aquellas metas si el quehacer

docente no sigue el camino correcto o pertinente para llegar al cumplimiento de dichas metas.

Es así como según los resultados de la investigación se enmarca dentro del proceso de enseñanza aprendizaje a la organización pedagógica que nos proporciona el currículum, es decir qué caminos seguir, cómo seguirlo y en qué tiempos seguirlos.

Es así como también lo menciona Virgilio Suárez en el año 2004, *donde plantea al Currículum oficial, como todo elemento formal donde se detallan secuencias, programas, guías curriculares, contenidos mínimos, objetivos, metodologías, bibliografías, entre otros. Se entrega a este la trascendencia en el desarrollo de cualquier actividad, ya que guía y orienta al docente en su quehacer, ya sea en sus planificaciones y/o evaluaciones.*

De manera evidente ambos planteamientos se enlazan ya que determinan al currículum como la guía para la labor docente.

Dentro de los relatos concretos obtenidos se mencionan los siguientes:

E.F.P.49: “pero ¿en qué te ayuda el currículum cuando tu estas trabajando? eso te va ayudar para poder organizar tu plan de trabajo, porque sin currículum no podí hacer las cosas organizadas”.

E.F.S.29: “es un marco, un marco guía”.

E.F.S.50: “Yo creo que es como el hilo conductor que debemos tener para realizar nuestro trabajo”.

Y por último, enmarcado en el currículum oculto, se detectan las siguientes categorías:

IV.7. Actuar docente

IV.7.1. Inconsciente

Según los resultados, es claro vislumbrar que las educadoras de párvulos significan al currículum oculto dentro del actuar docente.

Dicho actuar docente en este caso es manifestado como un actuar inconsciente, es decir fuera de lo que está pensado o se intenta hacer.

Las educadoras de párvulos manifiestan que la inconsciencia es algo que nos hace actuar según nuestra realidad interna y que aunque nosotros tengamos una imagen mental de lo que no debemos hacer ese proceso de inconsciencia me lleva a actuar sin tenerlo incorporado.

Los discursos que dan de manifiesto las afirmaciones son los siguientes:

E.F.S.29: "...y a veces con cosas realmente tontas, uno, lo que hablamos, de toda la transmisión hacia los niños, a veces llegan con las manos sucias, en vez de decirle, vaya a lavarse las manos le decimos "hay que asqueroso". Son cosas mínimas que uno trasmite, a lo mejor sin tener la intención de enseñar o transmitir eso, sino que uno de todas maneras lo hace, ante cualquier comentario, no es necesariamente, claro lo que hablaba, existe para bien o para mal pero lamentablemente se recarga hacia el lado negativo. Uno suele transmitir más esas cosas que no le gustan a las que le gustan y los niños absorben eso".

E.F.P.24: "Yo creo que también puede influir dentro del currículum, es por ejemplo, el pensamiento religioso que puede tener un profesor, te va influir en decir no sé po, pusha, por la religión no, es que tiene la falda muy corta, las normas, lo que está permitido en la casa del profesor quizás lo que no está permitido en la casa del profesor, él niño lo hace, sin que esté afectando de forma negativa, o el moño aquí o el pelo suelto son también pautas que te van marcando y que yo creo que también influyen".

E.F.M.26: "...ese tipo de cosas, pero uno como se supone que lo adquirió trata de no hacerlo en la sala pero inconscientemente lo hace tanto negativa como positivamente".

E.F.P.29: "...porque aun siendo cosas de currículum oculto, cómo que las dice pero no las dice, con las misma inconciencia con que una las tira la otra persona las recibe, ósea, uno puede tirar una broma, pero entre broma y broma la verdad se asoma, la otra persona recibe perfectamente el dardo que tu quisiste tirar de forma inconsciente".

E.F.P.29: “pero uno al momento de hacerlo tampoco se da cuenta, o quizás se da cuenta después”.

E.F.M.26: “es algo que se da de manera inconsciente y uno sin querer, aunque uno lo haya aprendido, aunque uno sepa que no es bueno, hasta cierto punto, lo comete a veces”.

E.F.S.26: “Ahora creo que en lo negativo muchas veces tiene que ver con lo que cada uno trae consigo culturalmente, con lo que trae consigo como educación. Hay mucho que, que digamos que está arraigado en nosotros que es propio de nuestra historia también y que puede ser que la traigamos a la sala sin la intención de traerla”.

E.F.S.26: “...considero que es más importante aún las acciones que hagamos inconscientemente que muchas veces lo que está planificado, porque lo que está planificado está previamente pensado, está todo previamente”.

IV.7.2. Fuera de planificación

El actuar docente en las aulas va de la mano en gran parte de las planificaciones que se elaboran para cada rutina en las salas de actividades. Estructuras que llevan al docente a realizar ciertas acciones en función de los alumnos y alumnas.

Además, como lo plantean en esta investigación, para las educadoras de párvulos, la planificación pasa a ser ajena a los docentes en ciertas situaciones, en este caso en el currículum oculto.

El actuar docente en el currículum oculto, es significado por las educadoras de párvulos, como un actuar fuera de planificación, es decir que a pesar que existan lineamientos que ellas mismas determinan para llevar a cabo su trabajo dentro de las salas de actividades, hay acciones que quedan extrínsecamente de lo previsto.

Ahora bien, según la teoría Virgilio Suárez en el año 2004 plantea que *dentro de un currículum nulo, al cual determina como los son contenidos, valores y principios que no están incluidos en los planes.*

Distintamente conceptual, pero ambos planteamientos abarcan aspectos que quedan fuera de la planificación.

Pero si se logra visualizar una conjetura en los conceptos, dentro de los planteamientos de Torres en el año 1998 y en los planteamientos de Illich en el año 1980:

Torres hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

Iván Illich asume que el currículo oculto comprende un conjunto de prácticas y mensajes que se transmiten a lo largo de la experiencia escolar, los cuales no aparecen explícitos en el currículo institucional y comunican indeleblemente el concepto de que solamente a través de la escuela el individuo podrá prepararse para la vida en sociedad.

En dichos planteamientos se logra denotar que el currículum oculto es determinado externo a la planificación o al currículum institucional, donde se estipulan los caminos a seguir en un contexto dado.

E.F.S.26: "...hay muchas cosas que pueden suscitarse, que pueden darse sin estar plenamente planteadas".

E.F.S.26: "puede ser que uno haga acciones que muchas veces no tiene planeada y que también surgen en el momento".

E.F.P.27: "porque si bien no está escrito, es la forma como unos los trata y como resuelve las cosas con ellos, por como ellos aprenden".

E.F.P.27: "Bien ese es el currículum oculto pero en realidad también tiene que trabajarlo y también hay que fijarse en que cosas uno está entregándole a los niños, que si bien no lo colocamos escrito en la planificación, en realidad eso es lo que da todo lo que uno está haciendo, como la base".

IV.7.3. Imitación

La imitación es parte natural de los procesos por los cuales los niños y niñas aprenden, y como lo plantean las participantes, en el focus group y entrevistas personales, el actuar docente lleva consigo una constante imitación por parte de los pequeños individuos que observan o son parte de dichas acciones.

Los niños y niñas aprenden a hablar, a caminar y a comportarse a partir de los modelos que tienen frente a ellos; modelos que comienzan a ser protagonistas en la casa y poco a poco y con mayor relevancia en la escuela, donde sus pares y sobre todo el adulto significativo (educadoras de párvulos) pasan a ser la imagen cercana de la cual los niños y niñas adquieren conductas que llevarán en su futuro.

Como los resultados así lo mencionan, dichas acciones que los docentes efectúan, y que son la imagen de imitación para los párvulos, no es clasificada como positiva o negativa, eso queda a cuestionamiento. Lo que sigue siendo claro y evidente es que ellas como modelos en sus salas de clases, manifiestan que sus alumnos y alumnas imitarán cada una de sus acciones, lo que es un tema de suma relevancia.

Uno de los postulados que plantea claramente esta idea es la teoría de que los individuos aprenden conductas socialmente apropiadas observando e imitando modelos, es decir, mirando e interactuando con los demás sujetos que son parte de su entorno.

Dicho proceso es denominado Modelamiento o aprendizaje observacional, dentro del cual los individuos inician y luego avanzan en su propio aprendizaje eligiendo modelos a imitar. Otro aspecto relevante de la imitación de modelos, es que este proceso corresponde al elemento más potente en la forma de los niños, del cual aprenden su lenguaje, aprenden pautas conductuales y desarrollan su sentido moral.

Dichos aprendizajes observacionales, cabe mencionar también, que puede efectuarse incluso sin imitar la conducta observada.

Actualmente estas afirmaciones son reflejadas también en la teoría que plantea Albert Bandura, dicha teoría denominada Teoría cognoscitivista, la cual

plantea que los procesos cognitivos por los cual cruza el ser humano, funciona a partir de la observación de un modelo, por lo cual los individuos aprenden trozos de conductas, las cuales luego formaran sus complejos patrones de conductas.

Los discursos de las educadoras, que llevan a aquel análisis son los siguientes:

E.F.P.27: “por imitación, como uno lo muestra a ellos es como ellos lo van a copiar y cómo van a desenvolverse a futuro pu”.

E.F.S.50: “Pero creo que igual se logra o al menos uno trata de ser un buen modelo para los niños, no quiero ser muy auto referente pero yo trato de hablar bien, de tener una actitud siempre pareja en todo, de no tener diferencia entre los niños, trato de hablarles siempre con el mismo tono de voz, trato de hacerle actividades que sean interesantes y atractivas para ellos, yo creo también eso es importante”.

E.F.S.43: “...es todo lo que uno traspasa y a veces sin hablar, sino que con conductas, con gestos, con... es todo lo que nosotras como adultos tenemos intrínseco y lo traspasamos y es cómo lo mismo que como los padres hacen a sus hijos”.

E.F.S.43: “Estamos horas y horas con ellos, entonces, y yo opino que se debería y.. o sea, ir a hacerte como un..., un examen de autoconciencia y analizar que tanto estoy, que conductas estoy yo haciendo, que favorezca a los niños y que conductas más que pueden copiar y que les perjudique para su desarrollo”

Evidentemente los planteamientos, teorías y resultados obtenidos tienen directa relación, ya que ambos plantean la importancia de un modelo en el proceso de aprendizaje. Los niños y niñas observan a dicho modelo (adulto) quien a través de sus acciones fomenta en el infante aprendizajes que en su futuro serán escogidos, o bien escogerán que modelos seguir.

La imitación es un enorme recurso en el acto del aprendizaje.

IV.8. Características del currículum oculto

A partir de los relatos de las participantes se ha logrado percibir que al significar el currículum oculto mencionan ciertas características:

IV.8.1. Omnipresente

Al comprender una acción como omnipresente, deja claridad de que para las educadoras de párvulos el currículum oculto son acciones o un conjunto de acciones que siempre van a estar presentes, en diversas manifestaciones, actores, pero inevitablemente presente.

Las educadoras de párvulos manifiestan que a pesar que ellas estipulen que no deben o no desean actuar con ciertos patrones, el inconsciente vuelve a llevarlos al camino del proceso educativo.

Como un actuar permanente en el tiempo, es fácil detectarlo en distintos contextos, con distintos protagonistas y transmisiones diversas, siempre presente en el entorno que rodea a los infantes que hoy se educan en nuestras realidades chilenas.

La relación con la teoría es evidente:

Es considerado omnipresente porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí su importancia y su intensidad. La forma de organizar el espacio y de distribuir el tiempo está cargada de significados, la naturaleza de las relaciones está marcada por los papeles que se desempeñan, las normas están siempre vinculadas a una concepción determinada de poder. Cuando estamos en una organización permanecemos inmersos en su clima.

Los relatos que llevan al análisis son los siguientes:

E.F.P.24: “Siempre va a estar, yo creo que por algo es oculto, por algo no sabes lo que haces, porque por mucho que tu tengas planificado lo que debo hacer y lo que no debo decir igual va a haber otras cosas que se te van a escapar de las manos”.

E.F.P.24: “creo que siempre va a estar, siempre, aunque tu sepas lo que no debes hacer”.

E.F.P.29: “existe discriminación, existe entrega de valores, que si bien, puede que no tenga mucho que ver con el tema, pero al fin y al cabo uno lo hace igual”.

E.F.P.29: “No existe lugar donde no se imparta currículum oculto y no es necesario ser educador o pedagogo para impartirlo”.

IV.8.2. Diversidad de contextos

(Mistral, 1979) *Enseñar siempre: en el patio, en la calle como en la sala de clases. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.*

Como bien, lo mencionaban los discursos de las educadoras de párvulos, la omnipresencia no determina los contextos en los cuales se puede encontrar, ya que además mencionan que como son acciones de eterna permanencia, la infinidad de contextos en los que se pueden percibir son también innumerables.

Aun así las educadoras, hacen alusión a ciertos contextos que especifican como poseedores de currículum oculto. Entre ellos mencionan a las salas de actividades, las familias, las salas de clases de enseñanza básica y media, materiales pedagógicos, entre otros.

Su relación con la teoría es también evidente ya que según Jurjo Torres el currículum oculto es entendido como omnímodo, porque reviste múltiples formas de influencia. Se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan, de las normas que se cumplen, de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen.

Además los resultados son observados en los siguientes discursos:

E.F.P.49: "...no solo se ve en las salas, se ve en las casa, se ve en los libros, se ve en nuestra sociedad".

E.F.P.49: "El currículum oculto se ve hace mucho tiempo y no solamente con la Educación".

E.F.M.57: "O sea la sociedad también ha hecho que esto quede en nosotros".

E.F.M.57: "no solo con educadoras o educadores sino con los apoderados porque también es todo un entorno, viene esa riqueza también, que se juega todo en lo que es sala de clases".

E.F.M.57: "para todos los actores, los que están dentro del sistema escolar, o sea las técnicos, las educadoras, pero los que están fuera que son también parte

importante, o sea no sólo la escuela de padres para decir, ahh era una hora, tomas cualquier tema y ya, y si no tengo preparado sobre el currículum oculto”.

E.F.M.26: “A todo nivel de enseñanza se da, en básica en media, en Educación Parvularia”.

La relación existente entre los resultados y la teoría es notoria, ya que la multiplicidad de contextos en el cual se puede encontrar al currículum oculto son evidenciados tanto por los antecedentes bibliográficos como por las participantes del estudio.

IV.9. Discriminación

(Mistral, 1979) Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela ¿dónde podrán exigirse estas cosas?

A partir de los discursos de las participantes del focus group como de las entrevistas personales, se logra visualizar que las educadoras de párvulos enmarcan al currículum oculto como una acción de discriminación, la cual en si manifiesta las siguientes características:

IV.9.1.Histórico

Como acción de discriminación, las educadoras en sus relatos manifiestan que es algo que han vivido o recuerdan que ya existen en nuestra sociedad como algo histórico, es decir que años tras año la discriminación ha sido parte del actuar social, como algo natural que ha ido formando nuevos conceptos y cambios que disminuyen la discriminación en ciertos aspectos, pero aumentan en otros.

Las educadoras de párvulos manifiestan que la discriminación es un conjunto de creencias que llevan a la sociedad a actuar frente a ciertas situaciones, donde el ser humano pasa a ser menoscabado por poseer ciertas características.

La historia trae consigo antecedentes claros de discriminación y es así como las educadoras de párvulos la ponen como evidentes y las enmarcan como acciones concretas de un currículum oculto de antaños.

Así mismo el SERNAM en año 2006 hace referencia a las salas de clases, planteando que son el espacio donde se adquieren una serie de aprendizajes académicos y de comportamiento social; en la interacción, en el lenguaje y en las actitudes, que se transmiten al capital cultural acumulado de generación en generación, que son parte del proceso de endoculturación en el que se van asumiendo inconscientemente los papeles de la sociedad patriarcal ha asignado de manera desigual a cada género.

Como relación, entre los antecedentes teóricos y los resultados obtenidos se logra constatar que existe plena dependencia al afirmar que los aprendizajes efectuados dentro de las salas de clases, dentro de un currículum, son relevantes y transmitidos de generación en generación por tiempos remotos.

Aun así, existe una gran diferencia; las transmisiones referidas a la discriminación no solo se ven en el contexto escolar. Los discursos plantean que han sido observados en diversos espacios, a diferencia del SERNAM que manifiesta que dicho aspectos discriminatorios tienen su origen solo en las aulas.

Los discursos que evidencian los resultados son los siguientes:

E.F.S.29: “Claro, es una cuestión histórica, por ejemplo mi mamá me contaba que antes habían casos en que las familias tenían para darle educación universitaria pero solamente para un hijo, entonces desde ahí comienza la diferenciación”.

E.F.M.57: “También existen otras diferencias, porque a mí me marcó mucho cuando me dijeron, un tío, ella es mujer, ella no debe ir a la universidad, porque el mayor era hombre, entonces eso también marqué y mi papá dijo, ¿por qué? No po, si ella tiene la capacidad para ir a la universidad, ya no estamos en esos tiempos, si yo puedo darle, va a ir a la universidad y su hermano le decía, no po si es mujer, ósea él rebatía en eso, que por ser mujer y antes se usaba eso, la mujer está criada para que el día de mañana eduque a los hijos, los tenga en la casa, les dé que comer, le planche al marido, ahora no”.

E.F.P.49: “El currículum oculto se ve hace mucho tiempo y no solamente con la Educación...tu sin querer por ejemplo, años atrás, nunca lo voy a olvidar, Pascua de resurrección, conejito de pascua, pintar el huevito de chocolate, poner los huevos en el conejo”.

E.F.M.57: "Y antes los papás, incluso estaban dando el principio de esto, porque en la casa educaban a sus hijos también con esto "el que era más débil no lo apoyaban por ejemplo "es que tu hermano hace esto y tú no lo haces", desgraciadamente uno se crió en ese ambiente y cada vez recurre en la casa a hacerlo, comparas".

E.F.S.29: "ya de los inicios de los tiempos, como lo decía la tía, primero empezó con la diferenciación de sexo, después a continuación a continuación, ya es histórico".

IV.9.2. Género

Dentro de las acciones discriminatorias las educadoras de párvulos hacen evidentes a la discriminación relacionada con género, la cual la manifiestan como una acción que han observado de anteaños y así mismo como una acción que ven y muchas veces fomentan en sus salas de actividades.

La discriminación de género es algo que se ha traspasado como pensamientos sociales, que por generaciones se continúan validando como correctas, por lo cual la diferenciación notoria que se efectúa entre las mujeres y los hombres pasa tanto en los juegos, en los roles y en las capacidades que cada uno tiene según aquellas imágenes sociales.

Como señala *M.E. Acuña*, (Acuña, 2005) en las escuelas *se puede constatar la vigencia de ideologías sexistas que promueven la ineficiencia de las mujeres en las áreas científicas y tecnológicas y, porque se estima que las mujeres no están habilitadas para desarrollarse en estos ámbitos*. O cuando, producto de esto mismo, y más triste aún, a las alumnas se las relega a un segundo plano porque se asume fatalmente que ellas *no pueden estar interesadas* en esas áreas.

Para definir lo siguiente, es necesario previamente comprender el término género, actualmente diferenciado al concepto de sexo, ya que se aclara que este último a oposición del género es enfocado a la parte biológica del ser humano, en cambio el género es entendido como las convenciones que cada sociedad posee respecto a los papeles que corresponder asignar a hombres y mujeres.

En la realidad educativas, las relaciones humanas pasan a ser naturales, entendiendo que los seres humanos somos por esencia productores de significado a través de las interacciones con el otro.

Dichos significados que se crean paso a paso en las aulas y con el entorno, se tornan de manera desigual, ya que como plantea (Torres J., 1997) *no todos los interlocutores tienen la misma posibilidad de definir significados aceptables, ya que el profesorado es quien posee mayor capacidad para certificar los conocimientos, procedimientos y conductas consideradas aceptables*. Así es como a partir de esto las diferencias genéricas salen a la luz, siendo parte también de las desigualdades en la valoración de sus significados.

Es de suma importancia mencionar que los docentes, insertos en el sistema educativo, traen consigo una historia y un contexto que los hace seres individuales, con lo cual ellos a su vez condicionan a los niños y niñas, ya que es aquella individualidad la que es entregada consciente o inconscientemente de manera permanente y determinante de su futuro.

El autor nos especifica también que a partir de aquellas orientaciones y valoraciones que se han creado en las aulas las niñas que se insertan al mundo educativo reciben efectos negativos. *Por regla general, las niñas despliegan conductas específicas para su adaptación a la vida cotidiana dentro de las aulas que son diferentes a las de los muchachos, o bien y más claramente lo menciona los comportamientos que tradicionalmente viene siendo más característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femenino*.

A partir de lo mencionado por Torres, podemos agregar a otro autor (Bernal, 2005) los obstáculos que encuentran las mujeres en el sistema educativo son los estereotipos presentes, tanto en el material educativo, como en el trato diferenciado. *Si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del docente con sus alumnas, lo que constituye un currículum oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer*.

E.F.M.26: *"yo lo veo en el jardín, que los niños van y le pegan a una niña "a las niñas no se les pega", pero anda que le pegue a un compañero "le pega noma po" y qué podemos hacer, no se le dice nada más, o sea no le vuelva a pegar, pero como que está marcado, "a las niñas no se*

les pega", a las niñas no se les puede pegar, por qué, porque son niñas, "los niños no lloran" cómo se te ocurre".

E.F.M.57: "También existen otras diferencias, porque a mí me marcó mucho cuando me dijeron, un tío, ella es mujer, ella no debe ir a la universidad, porque el mayor era hombre, entonces eso también marqué y mi papá dijo, ¿por qué? No po, si ella tiene la capacidad para ir a la universidad, ya no estamos en esos tiempos, si yo puedo darle, va a ir a la universidad y su hermano le decía, no po si es mujer, ósea él rebatía en eso, que por ser mujer y antes se usaba eso, la mujer está criada para que el día de mañana eduque a los hijos, los tenga en la casa, les dé que comer, le planche al marido, ahora no".

E.F.S.29: "cuando cada familia tenía cinco hijos, de los cinco había que darle educación a uno, entonces ella, la madre, aplicaba un poco la diferenciación, con el que ella creía que prometía más, que era mucho más inteligente, el que era más hacendoso, o el más obediente, pero al más inteligente se le pagaba la universidad e inmediatamente se hacía la diferenciación"

IV.10. Desconocimiento

Es de suma importancia mencionar que a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas personales y focus group, las Educadoras de Párvulos de mayor edad afirman que el currículum oculto es un tema desconocido para ellas, especificando que durante la investigación conocieron el concepto y los aspectos, que según el resto de los participantes, involucraba.

Con respecto a las Educadoras de Párvulos de menor edad mencionan tener antecedentes sobre el desconocimiento de dicho currículum, pero en otros individuos de la comunidad educativa.

Los discursos que revelan dichas afirmaciones, son los siguientes:

E.F.P.49: "la verdad que yo no lo vi en la Universidad, 40 años ya".

E.F.P.49: "yo les contaba anteriormente que el currículum oculto es algo nuevo para mí".

E.F.M.26: “como no se ha trabajado tanto el currículum oculto, cómo no se conoce mucho, a nivel de educación completa, así, básica, media, todo, es como bastante complicado, yo creo que debiese instruirse a las personas, darlo a conocer más”.

E.F.S.29: “quizás cuantas personas más hay que no lo sepan”.

E.F.M.26: “pero las personas que están trabajando con uno no lo conocen, no tienen idea de lo que se está hablando, entonces sino sabemos cómo llevarlo a cabo y si las personas que están al lado no saben trabajar con eso, es súper complicado”.

E.F.P.49: “sea si tú me hablai de currículum oculto, ahora, yo lo estoy conociendo en esta mesa, con ustedes”.

E.F.S.29: “de todas maneras pero no lo saben, no saben que es bueno, no saben que es malo, no saben na, porque no podemos decir que currículum oculto es solo malo”.

E.F.S.29: “el problema es que la gente no sabe de qué se está hablando, no sabe”.

Es relevante además mencionar que no existe teoría que especifique el desconocimiento por parte de los entes educativos acerca del currículum oculto.

Como última categoría dentro del currículum oculto se plantea a los prejuicios.

IV.11. Prejuicios

Entendiendo el prejuicio como la acción de enjuiciar una situación, fenómeno o persona sin tener información suficiente, se logra visualizar que las participantes frente a las variables de estudio realizan prejuicios. Sobre todo frente al fenómeno currículum oculto.

Las a partir de los escasos y muchas veces nula información, afirman su carácter negativo o positivo, develando así la presencia permanente en sus discursos del prejuicio.

Los relatos que avalan dicha afirmación son los siguientes:

E.F.M.26: “todo lo que se hacía oculto pero para mal, como “oye tu niño de ojos verdes, el morenito ven, ese tipo de cosas”.

E.F.M.26: “ese tipo de cosas, pero uno como se supone que lo adquirió trata de no hacerlo en la sala pero inconscientemente lo hace tanto negativa como positivamente”.

E.F.S.29: “existe para bien o para mal pero lamentablemente se recarga hacia el lado negativo”.

E.F.S.29: “empiezas a transmitir muchas más cosas y la mayoría son negativas”.

E.F.S.29: “que trasmite ese tipo de cosas po, las cosas buenas y las cosas malas...entonces qué pasa con una educadora que a lo mejor es tincá”.

E.F.P.24: “Yo siento que negativamente afecta, el currículum oculto en el sentido de que con tanta cosa negativa”.

E.F.P.49: “toda esta cosa del currículum oculto como le decí tu que suena como uau, como Halloween la cosa...”.

E.F.S.29: “de todas maneras pero no lo saben, no saben que es bueno, no saben que es malo, no saben na, porque no podemos decir que currículum oculto es solo malo”.

E.F.S.29: “Claro lo que decía la tía, currículum oculto, qué será... ¡qué miedo! o sea enseñar que no es algo tan terrible”.

Capítulo V

Conclusiones

Luego de realizar un análisis cualitativo basado en la obtención de relatos de las Educadoras de Párvulos de los nueve colegios de la comuna de Huechuraba, quienes participaron de un focus group y entrevistas personales, se concluye lo siguiente:

De un total de 13 Educadoras de Párvulos pertenecientes a 9 establecimientos educacionales de la comuna de Huechuraba, 7 son parte de los relatos obtenidos a través de una entrevista personal. De aquellas 7 participantes, 2 se desempeñan en el sistema particular pagado de la comuna, 3 además se desempeñan en el sistema particular subvencionado y las 2 restantes en el sistema municipal, ya sea en nivel transición I o nivel de transición II.

Las participantes del Focus group fueron las 6 restantes Educadoras de Párvulos, de las cuales 2 también se desempeñan en el sistema particular pagado de la comuna, 2 en el sistema particular subvencionado y 2 en el sistema municipal de la misma comuna.

Luego de obtener sus relatos se lleva a cabo el análisis, el cual nos refleja lo siguiente:

Para las Educadoras de Párvulos el significado atribuido al currículum en educación es otorgado a un herramienta, la cual guía y planifica el camino a seguir en el proceso educativo, aun así ellas además manifiestan que es trabajado en el día a día como una herramienta poco funcional, ya que se plasma en un llenado de papeles que no son utilizados para su quehacer diario. Manifiestan además que socialmente este currículum entrega mayor relevancia a los aprendizajes

relacionados con las capacidades cognitivas, ya sea lenguaje y matemática, entregando evidencia en que las pruebas que el mismo gobierno pone como medición nacional del aprendizaje es en función a estos ámbitos, por lo cual ellas, tanto las participantes de las entrevistas personales, como las del focus group, revelan que sus prácticas se encuadran también en torno a dichos aprendizajes.

Es así mismo como las participantes manifiestan que su trabajo pedagógico diario deja de lado el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

Revelan también que el significado otorgado a dicho desarrollo infantil se encuentra entrelazado con los procesos de socialización, donde dejan de manifiesto que los niños y niñas de 4 a 6 años de edad requieren de ampliar sus relaciones humanas más allá de contexto familiar.

Las Educadoras de Párvulos, tanto las participantes del focus group como de las entrevistas personales, además manifiestan que el desarrollo socioemocional de los niños y niñas se verá reflejado cuando los infantes logren adquirir autonomía, formar valores y la adquisición de una imagen positiva de sí mismo.

Además las participantes del sistema municipal y particular subvencionado otorgan un rol detonante, para el desarrollo socioemocional, a la realidad sociocultural donde esté inserto el infante, manifestando que la adquisición o ausencia de dicho desarrollo es responsabilidad de las posibilidades que el entorno pueda entregarle al niño o niña, principalmente el estrato socioeconómico que caracteriza a la familia del párvulo.

Es importante mencionar también, que según los relatos y el contraste efectuado con la teoría las Educadoras de Párvulos participantes de la investigación, reflejan gran relación, aun así, no se logra visualizar a alguna participante con gran claridad en el fenómeno, ya sea porque manifiestan solo un aspecto de dicho desarrollo, o bien porque manifiestan negación frente a este, ya sea por comodidad o por su rutina. Por lo cual, entendiendo que el significado, en esta investigación, no solo abarca conceptualización sino las experiencias reales que las participantes revelen, se logra concluir que las Educadoras de Párvulos de la comuna de Huechuraba, participantes del estudio, reconocen que el desarrollo socioemocional es un tema significativo, de gran importancia para el desarrollo de

diversas capacidades en los niños y niñas, aun así no la viven con esa importancia en sus aulas.

Distintamente, se logra observar con el currículum oculto. Las Educadoras de Párvulos, especialmente las con mayor edad (sobre 35 años), reflejan que el currículum oculto es un tema desconocido para ellas, un tema jamás trabajado ni escuchado.

Para las participantes del focus group fue un tema que se fue armando de manera grupal, por lo cual dichas Educadoras de Párvulos que no poseían conocimiento acerca del tema armaron una imagen mental y luego una opinión en base a los antecedentes otorgados por las Educadoras de Párvulos de menor edad.

A partir de una pobre y breve nivelación en el conocimiento del tema, las Educadoras de Párvulos participantes del focus group, revelan que es un currículum omnipresente, ya que será imposible evitar su presencia en las aulas, aun así manifiestan que dicho currículum es de suma importancia en los aprendizajes relacionales del infante, por lo cual creen vital la presentación de este a los docentes de los distintos niveles educativos.

Tanto las Educadoras de Párvulos participantes del focus group como de las entrevistas personales manifiestan que el currículum oculto se encuentra plenamente relacionado a su actuar inconsciente, en las cual revelan entregar valores y pautas conductuales que muchas veces se ve contrariado con sus discursos frente a los niños y niñas. Dicha entrega, según lo planteado por las Educadoras, es efectuada a través de un proceso de imitación que niños y niñas viven de manera frecuente en las aulas.

Además, y muy relevante, es mencionar que el significado, al currículum oculto, que revelan las Educadoras de Párvulos de los distintos sistema educativos, en la comuna de Huechuraba, es a partir de una multiplicidad de prejuicios, ya que como se menciona es poco el conocimiento que poseen del tema y como tal poco fundamentado el juicio que afirmar del fenómeno.

Aquel prejuicio es evidentemente con un peso negativo. Declaran que el currículum oculto afecta negativamente al desarrollo socioemocional de niños y niñas de 4 a 6 años. Afirman que su actuar inconsciente en las aulas está afectando

a que niños y niñas de sus salas de actividades no logre un positivo desarrollo socioemocional, sobre todo lo relacionado con la imagen positiva que el niño o niña forme de sí misma, ya que, como lo mencionan las Educadoras de Párvulos, el currículum oculto se concretiza en gran parte con conductas discriminatorias que evidencian en los niños y niñas imágenes negativas socialmente.

En resumen, se logra afirmar que el significado, que las Educadoras de Párvulos de la comuna de Huechuraba representadas por la muestra, otorgan a la relación desarrollo socioemocional y el currículum oculto es que ambos fenómenos son plenamente entrelazados, siendo el currículum oculto desfavorable para el desarrollo socioemocional de los infantes.

La muestra menciona que es de suma importancia la relación evidente entre los fenómenos, aun así en la realidad las Educadoras de Párvulos no concretizan acciones en su favor, ya que para ellas el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 6 años es un tema que han dejado fuera de sus prioridades educativas y el currículum oculto un tema imposible de manipular y sobre todo poco conocido por las mismas protagonistas. Es decir, que su discurso, ajustable a la teoría evidencia la importancia a la relación entre el desarrollo socioemocional y el currículum oculto, pero no tiene espacio certero dentro de sus prácticas, por lo cual no es significativo para ellas en su totalidad.

Por último, se desea reiterar que no existe gran diferencia entre los relatos obtenidos por participantes que se desempeñan en distintos sistemas económicos. Solo se observa mayor diferencia al otorgar responsabilidad frente al desarrollo socioemocional, ya que las Educadoras de Párvulos que se desempeñan en estratos más bajos entregan mayor relevancia a las características de cada familia que apoya a cada infante.

A partir de esta última afirmación se logra determinar que las conclusiones previamente señaladas, en base a la información rescatada de la muestra, son representativas del universo predeterminado.

Bibliografía

- [1] Acuña, Carla L. C. (2010). Expresiones del currículo oculto en las prácticas educativas en jardines infantiles de la región Metropolitana. Tesis pregrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Educación, Santiago.
- [2] Acuña, M. (2005). Reflexiones sobre la observación del currículum oculto. Chile. CPEIP.
- [3] Adam, E. (2003). Emociones y educación: cómo intervenir desde la escuela. Caracas: Laboratorio educativo.
- [4] Bauessler, I. (1998). El desarrollo psíquico del niño de dos a seis años. Chile. CPEIP.
- [5] Baztán, Á. A. (1994). Psicología de la adolescencia. Barcelona: Marcombo.
- [6] Branden, N. (1998). Como mejorar su autoestima. Barcelona: Paidós.
- [7] Cabrera, F. C. (2004). La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena. Docencia .
- [8] Católica, U. (2007). Encuesta nacional bicentenario. Santiago: Adimark.
- [9] Cerrillo, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Educativa. Chile.5.
- [10] Coopersmith. (1976). The antecedent of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- [11] Covey, S.R. (2007). El factor confianza: el valor que lo cambia todo. Barcelona: Paidós Iberica.
- [12] David Shaffer, K. K. (2007). Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. Santa Fe: Thomson.
- [13] Domenech, E. (2005). Actualizaciones de la psicología y psicopatología de la adolescencia. Barcelona: Llaberia.
- [14] Farías, M., Matus, C., & Rivera, N. (2006). Habilidades sociales en la escuela: propuesta de un programa de intervención. Santiago.

- [15] Filck, U. (2002). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- [16] Gay, J. (2008). Psicología para todos; guía complementaria para el crecimiento personal. Barcelona. Océano.
- [17] Gobierno de Chile, M. d. (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago.
- [18] Hernández, F. B. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- [19] Ilich, I. (1800). Descholling society. Australia.
- [20] J. Gimeno Sacristán, A. P. (2005). La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal.
- [21] Jackson, P. W. (2001). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- [22] José Juan Amar, R. A. (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social. Colombia: Uninorte.
- [23] Kail, R (1997). Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital. España. Morata.
- [24] Luckma, P. B. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortur.
- [25] Maykut, Pamela R. M. (1994). Beginning Qualitative Research a Philosophic and practical guide. London: The Falmer press Teachers.
- [26] Mistral, G. (1979). Magisterio y niño. Santiago: Andrés Bello.
- [27] Muller, N. M. (2001). La construcción de la autoestima en el contexto. Buenos Aires: LOM.
- [28] Morales, E. (1962). Los niños y la poesía en américa. Santiago: Ercilla.
- [29] Morgan, D. (1997). Focus group as qualitative research. California: Sage.
- [30] Mussen, P. H. (1990). Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- [31] Natalia Astudillo, N. B. (2008). Inclusión de género en los textos educativos de segundo nivel de transición. Santiago.
- [32] Neruda, P. (1993). El libro de las preguntas. Santiago: Andrés Bello.

- [33] O., L. M. (2005). Investigación de currículo oculto en educación superior. Ventana. Revista de estudios de género .
- [34] Romero, J. V. (1975). Espacio para la reflexión, el cuestionamiento, la crítica y la investigación. Revista investigando .
- [35] Ross Vasta, M. H. (2002). Psicología infantil. España: Ariel Psicología.
- [36] Sacristán, J.G. (1995) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- [37] Santiago Cueto, C. R. (2003). Oportunidades de aprendizaje.
- [38] Saylor, J.G. (1954). Currículum planning for better teaching and learning. New York.
- [39] Shaffer, D. R. (2000). Psicología del desarrollo. México: Thomson.
- [40] Shulman. (1998). Theory, practice, the educational professional. Chicago: The elementary School Journal.
- [41] Siles, B. C. (Enero de 2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista digital.
- [42] Taba, H (1974). Elaboración del currículum: teoría y práctica. Troquel.
- [43] Torres, J. (1997). El currículum oculto. España: Morata.
- [44] Trías, S. Z. (2009). Guía a la redacción en el estilo APA. (U. M. Educación, Ed.) Santiago.
- [45] Yoshikawa (1994), Raver (2003).

Referencia internet

- [46] Alonso, F. T. (2009). Recuperado el Viernes 12 de Agosto de 2011, de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_10_11/biblioteca/3modelos_didacticos/trillo_tres_estilos.pdf
- [47] Catarina. (2007). Catarina. Recuperado el diciembre de 2010, de catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/bonilla_h_s/capitulo3.pdf
- [48] Definición. (2010). Recuperado el 10 de Marzo de 2011, de definicion.de/prejuicio/
- [49] INE. (2002). Obtenido de Censo: www.ine.cl/cd2002/index.php
- [50] RAE. (s.f.). RAE. Recuperado el 04 de Enero de 2011, de www.rae.es
- [51] Vigotsky (1925) citado en *Psicopedagogía para padres y profesionales*. (2009). Recuperado el Agosto de 2011, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de%20vigotsky>