



**Perspectivas e innovaciones pedagógicas para la definición  
de lineamientos del diseño curricular de la carrera de  
Educación Inicial, en un contexto socio-económico, político  
y cultural cambiante a nivel local, nacional y global**

**Leticia Orcés Pareja**

Trabajo Final para la obtención del título de:

Magíster en Educación Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas y  
reconocimiento legal

Guayaquil, enero 2015

© Leticia Orces Pareja, 2015



**Perspectivas e innovaciones pedagógicas para la definición  
de lineamientos del diseño curricular de la carrera de  
Educación Inicial, en un contexto socio-económico, político  
y cultural cambiante a nivel local, nacional y global**

**Leticia Orcés Pareja**

Trabajo Final para la obtención del título de:

Magíster en Educación Superior con mención en Investigación e Innovaciones  
Pedagógicas y reconocimiento legal

Guayaquil, enero 2015

Guía de Tesis:  
Nicola Wills-Espinosa, Ph.D.

## **Abstract**

El objetivo de este estudio es examinar perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial en un contexto global, regional y local cambiante; e investigar la situación actual de la formación profesional del educador inicial a escala mundial con el propósito de definir lineamientos para el rediseño curricular de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande. Se trata de un estudio descriptivo basado en la revisión de documentos, que examina la oferta curricular de universidades que ofrecen la carrera en cuatro continentes, seleccionando las mejores de acuerdo con el “QS World University Ranking”. Analiza las tendencias en la educación inicial de las revistas académicas de mayor impacto, influencia y prestigio según el “Scimago Journal Rank”, además de instrumentos legales y de planificación de la Educación Superior ecuatoriana y de la educación inicial. Los resultados sugieren la importancia de enfatizar el contexto social y multicultural de la atención y educación de la primera infancia, las estrategias de colaboración con la familia, la auto-reflexión de la práctica docente y la metacognición de los educadores iniciales en formación así como la promoción de aprendizajes significativos acorde a los intereses de los niños y a sus necesidades de desarrollo. El programa de la carrera de Educación Inicial se alinea con las tendencias mundiales actuales dado que su propuesta metodológica responde a visiones socio-culturales y constructivistas en boga a la hora actual. La necesidad de mayor fortalecimiento y actualización para el logro de innovaciones pedagógicas se encuentra en la preparación para el uso adecuado de medios y tecnologías digitales.

*Si verdaderamente apreciáramos el rol de la imaginación en la razón, le daríamos amplio valor, la investigaríamos profundamente y la utilizaríamos para proveer una mejor educación. Nuestras ideas sobre cómo debe emplearse la mente humana depende de nuestras ideas de lo que es la mente humana.*

*Lakoff, 1987*

## **Agradecimientos**

Dedico este estudio a la Universidad Casa Grande, principalmente a su Rectora, Educadora Marcia Gilbert de Babra, por su constante apoyo al crecimiento profesional de la autora.

Un agradecimiento especial a Nicola Wills, que supo guiar este estudio con amplia visión y conocimientos, pertinencia y sabiduría. Agradezco también las contribuciones de las evaluadoras, Marcela Frugone y Lorena Durán, sus reflexiones y críticas fueron siempre constructivas. Gracias a Teresa Gutiérrez, que con su profundo conocimiento de la lengua, hizo correcciones y ediciones necesarias al documento. Debo algunas figuras a las destrezas tecnológicas de Dolores Zambrano. Karen Párraga fue un puntal, su pericia en búsquedas de internet aportó a la consecución de la información y durante todo el proceso brindó el ambiente propicio para el desarrollo de esta tesis.

Expreso, finalmente, mi reconocimiento a todos quienes conforman el área de posgrados, su Directora Lucila Pérez y todo su equipo, por el profesionalismo en la conducción de este proceso.

## Índice

Abstract	iii
Agradecimientos	v
Lista de Tablas	xi
Lista de Figuras	xii
Glosario de Abreviaciones	xiii
INTRODUCCIÓN	1
REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
La Educación y el Desarrollo en el Contexto Ecuatoriano	9
Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación en Ecuador	10
Marco Normativo de la Atención y Educación Inicial en Ecuador	14
Educación Infantil, Estimulación e Intervención Temprana	19
Aportes desde la Psicología y el Desarrollo a la Intervención y Educación Temprana	27
La Perspectiva Psicodinámica	27
Perspectiva Conductual	29
Teoría Transaccional	29
Perspectiva Bioecológica del Desarrollo Humano	30
Pedagogía, Currículo e Instrucción	41
Modelos Pedagógicos, Aprendizaje y Desarrollo	43
Enfoques Curriculares y Rol del Maestro en la Educación Temprana	49
Papel del Docente para propiciar Entornos de Aprendizaje Apropiados al Desarrollo	58

Competencias de los Maestros de Educación Inicial en contextos de	
Innovación	61
Competencias Generales	71
Competencias Profesionales	71
Competencias Adaptativas	74
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	75
Objetivo del Estudio	75
Preguntas de Investigación	75
General	75
Específica	75
Metodología	75
Diseño de la Investigación	77
Diseño Metodológico	77
Población	81
Unidades de Análisis	81
Oferta Curricular	82
Documentos político-legales	84
Revistas Académicas	84
Categorías de Análisis	87
Categorías relacionadas a las habilidades y conocimientos del	
Educador Inicial	89
Categorías relacionadas a la estructura/organización de las carreras	
de Educación Inicial	90
Categorías relacionadas a Revistas Académicas de Educación	
Inicial	91



Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	92
Estrategias de Validación	93
Análisis de Datos	93
Pregunta 1	94
Pregunta 2	95
Pregunta 3	95
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS	97
Resultados de los Programas de Educación Inicial estudiados	97
Breve Descripción de los Programas Estudiados	98
Aspectos Comunes de las Mallas Curriculares Estudiadas	99
Especificidades de las Mallas Curriculares Estudiadas	105
Resultados de Revistas Académicas	110
Desafíos de la Profesión	110
Innovaciones Pedagógicas	144
Perspectivas Teóricas y Tendencias Actuales en Educación Inicial	147
DISCUSIÓN	150
Resultados Fundamentales que Sustentan los Lineamientos para el Rediseño Curricular de la Carrera de Educación Inicial	150
Inclusión y Multiculturalidad de la Educación Inicial	150
Estrategias de Colaboración con la Familia	152
Comprensión Crítica de Diversos Paradigmas y Teorías Contemporáneas sobre el Desarrollo Integral del niño	154
Planificación Curricular para el Diseño de Entornos de Aprendizaje Inclusivos, Interactivos y Participativos	155

Énfasis en el Desarrollo del Arte y la Creatividad	158
Autoreflexión de la Práctica Docente	158
Habilidades, Competencias y Perfil Profesional del Educador Inicial	159
Estructura/Organización de la Carrera de Educación Inicial	162
Actualizaciones que se requieren para el Rediseño de la Carrera de Educación Inicial	164
Conclusiones y Recomendaciones	166
Limitaciones del Estudio	172
Recomendaciones para Futuros Estudios	173
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	175
<b>ANEXO 1. PERFIL PROFESIONAL INICIAL DE LA CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA</b>	194
<b>ANEXO 2. CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA MENCIÓN EN DESARROLLO INFANTIL</b>	195
<b>ANEXO 3. EXTRACTO DEL MACRO-CURRÍCULO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA Y CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	199
<b>ANEXO 4. MALLA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL</b>	203
<b>ANEXO 5. MODELO DE MATRIZ DE DOBLE ENTRADA CON CATEGORÍAS Y NIVELES EN LOS QUE SE IMPARTEN LAS MATERIAS</b>	207
<b>ANEXO 6. MODELO DE MATRIZ DE DOBLE ENTRADA CON CATEGORÍAS Y CLASIFICACIÓN DE TEMAS DE LOS ABSTRACTS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS</b>	208
<b>ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON</b>	209
<b>ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)</b>	220

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO	236
ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO)	249
ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO)	262
ANEXO 12. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO)	284
ANEXO 13. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA, ESTADOS UNIDOS	296
ANEXO 14. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD, INGLATERRA	300
ANEXO 15. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NANYANG, SINGAPUR	305
ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA	309
ANEXO 17. COMPETENCIAS PROFESIONALES, GENERALES Y ADAPTATIVAS DE LOS EDUCADORES INICIALES	326
ANEXO 18. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE PREGRADO ESTUDIADAS	329
ANEXO 19. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS MAESTRÍAS DE EDUCACIÓN INICIAL ESTUDIADAS DE POSGRADO	333
ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL	336
ANEXO 21. DESCRIPCIÓN DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS	349
ANEXO 22. RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS	351

## Índice de Tablas

Tabla 1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje y el objetivo que cumple cada una de ellas	59
Tabla 2. Tabla comparativo de características de la Modalidad I y la Modalidad II de los procesos de aprendizajes según Gibbons	69
Tabla 3. Unidades de Análisis y Criterios de Selección de la Muestra	82
Tabla 4. Universidades seleccionadas para el estudio	83
Tabla 5. Revistas Académicas seleccionadas para el estudio	85
Tabla 6. Categorías, Unidades de Análisis y Preguntas de Investigación	88
Tabla 7. Universidades Seleccionadas y Nivel del Programa de Educación Inicial Estudiado	99
Tabla 8. Categorías y Clasificación de temas de los abstracts de las revistas Académicas	111

## Índice de Figuras

Figura 1. Marco Normativo de la Educación y el Desarrollo en Ecuador	10
Figura 2. Componentes de Modelo Bio-Ecológico del Desarrollo Humano	32
Figura 3. País de Origen de los artículos investigados	86
Figura 4. Origen de los artículos por continente	87
Figura 5. Propuesta de Malla Curricular	163

## **Glosario de Abreviaciones**

AEPI: Atención y Educación de la Primera Infancia

AINNA: Agenda para la Igualdad de Niñas, Niños y Adolescentes de Ecuador

AME: Asociación de Municipalidades del Ecuador

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México.

CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador

CERI: Centre for Educational Research and Innovation. (En español: Centro para la Investigación e Innovación Educativa de OCDE)

CONUEP: Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas

CONESUP: Consejo Nacional de Educación Superior

CES: Consejo de Educación Superior de Ecuador

CNNA: Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia de Ecuador

EPT: Educación Para Todos

GAT: Grupo de Atención Temprana

IES: Institución de Educación Superior

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador

LOES: Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador

MACOS: Man: A Course of Study (Currículo de estudios sociales desarrollado por Jerome Bruner en 1966)

MIES: Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador

NAEYC: National Association for the Education of Young Children (en español: Asociación Norteamericana para la Educación Infantil)

NIE: Instituto Nacional de Educación de Singapur (NIE por sus siglas en inglés)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (en español: OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico)

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Unión Europea

PAD: Prácticas Apropriadas al Desarrollo en Educación Infantil

PBL: Project Based Learning

PCUCG: Proyecto de Creación de la Universidad Casa Grande

QCA: Qualifications and Curriculum Authority de Reino Unido

RRA: Reglamento de Régimen Académico de Ecuador

SENESCYT: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Ecuador

SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de Ecuador

SNDPINA: Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia de Ecuador

UCG: Universidad Casa Grande

## **Introducción**

Las universidades cumplen un papel fundamental en la sociedad del conocimiento por ser organizaciones destinadas a producir y divulgar saberes, además de constituir una vía para lograr el desarrollo científico y tecnológico de sus respectivos países. A la Universidad del siglo XXI le corresponde la formación de un nuevo ser humano, que maneje la incertidumbre, resuelva problemas de forma interactiva y cooperativa con sus pares locales, regionales, nacionales y globales y busque soluciones innovadoras a la altura de los grandes, múltiples y diversos desafíos de la era (ANUIES, marzo 2001).

Hay consenso, entre los académicos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-, en que el diseño de entornos de aprendizaje para el siglo XXI permita el desarrollo de habilidades y competencias adaptativas. El aprendizaje debe ser significativo, tener un sentido para el estudiante, a fin de que este sea capaz de aplicar sus conocimientos y habilidades de forma flexible y creativa en diferentes situaciones (Dumont, Istance & Benavides, OCDE, 2010). Un diseño curricular fomentador de la innovación facilita la experimentación, la exploración, el descubrimiento, el aprendizaje en redes, el aprendizaje accidental o serendipia (Cobo y Moravec, 2011).

El contexto global actual crea igualmente oportunidades para las universidades. El fácil acceso a la información y su difusión por medios electrónicos multiplica el impacto formativo de las entidades de educación superior y flexibiliza los procesos de formación a través de nuevas modalidades, como la enseñanza a distancia, y nuevos recursos, como las bibliotecas virtuales o las redes virtuales de intercambio. La apertura internacional posibilita una mayor interacción entre las comunidades académicas contribuyendo a procesos de transformación y de mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior (ANUIES, marzo 2001).



La región latinoamericana tiene, en lo que concierne a la producción de conocimiento avanzado, un inmenso desafío, pues su peso a nivel mundial se revela mínimo. Un estudio realizado por Brunner (2011), lo pone de manifiesto: en 2007, su contribución solo fue de un 3,1 % en las publicaciones científicas registradas en el mundo, y en 2008, de un 0,16 % en las patentes registradas por la Oficina de Patentes y Comercio de EE.UU. Esta falta de conocimiento avanzado también se evidencia en que ninguna universidad latinoamericana se encuentra entre las 100 mejores universidades según el “Academic Ranking of World Universities” del año 2010.

Dentro del contexto nacional, la estrategia de producción de conocimiento, innovación y desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido definida por una serie de instrumentos legales y de planificación como la Constitución de la República (2008), el Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013 y 2013-2017), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), su reglamento y reglamentos complementarios, como el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2013), que garantizan la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y exigen mejorar la calidad académica y pertinencia de la educación superior, así como el fortalecimiento de la investigación.

Los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y los cambios que genera la nueva legislación ecuatoriana conducen a cuestionar si los programas, específicamente el diseño curricular de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo de la Universidad Casa Grande, responde a las tendencias internacionales y nacionales actuales.

La innovación pedagógica, y el impacto que generan los acelerados cambios globales y tecnológicos en la formación han sido una preocupación constante de la Universidad Casa Grande desde los inicios, en 1999. Al revisar las bases teóricas y metodológicas de la creación de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, donde se inserta la

carrera de Educación Inicial, se halló que las reflexiones que nutren el proceso de generación y diseño curricular de sus carreras guardan relación con el contexto en que se prevé se desarrollará la Universidad, esto es, la llamada “sociedad del conocimiento” (PCUCG, 1998).

Estudiosos del diseño curricular en la época de elaboración del proyecto, como Cristhian Cox (1997, c.p. PCUCG, 1998), se interrogan sobre cómo conseguir que un currículum sea contemporáneo, “es decir, responda bien a las demandas de nuevas competencias de la sociedad del conocimiento y al mismo tiempo permita comprensión y crítica” (p.80). Esta pregunta surge de la preocupación y la necesidad de erradicar una tendencia a circunscribir el polo del conocimiento dentro de una definición operacional de competencia, dejando de lado el concepto de conocimiento como comprensión y crítica. El proyecto de Creación de la Universidad contempla otras reflexiones acerca de la formación de profesionales críticos en la era del conocimiento, en particular de Donald Schön (1992), cuyo análisis plantea el creciente desfase que existe entre las exigencias de los contextos laborales “que forman parte de un mundo turbulento y cambiante y lo que las universidades están entregando como formación profesional” (PCUCG, 1998, p.81).

Schön (1998) sostiene que las profesiones se enfrentan a una ‘exigencia de adaptabilidad sin precedentes’, a situaciones problemáticas interconectadas y caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación. “Lo que se requiere, bajo estas condiciones, (...) es el diseño de un futuro deseable y la invención de modos de llevarlo a cabo” (pp. 26- 27). Schön (1998) retoma a John Dewey, quien propone que los problemas se construyen a partir de situaciones problemáticas y “que aprehendemos a través de la experiencia, de la preocupación o la duda” (p. 26).

La propuesta metodológica de la Universidad Casa Grande enfatiza el aprender a aprender, la apertura, la flexibilidad, la creatividad, la reflexión, la combinación apropiada entre teoría y práctica y entre actividades individuales y colectivas, la investigación, la

apertura a la comunidad y a la demanda social. Incluye varias dimensiones: la dimensión del ser o la formación del estudiante como persona; la dimensión del convivir o la formación como ciudadano con un compromiso permanente y de calidad con sus entornos sociales; la dimensión del conocer, que nos remite a decisiones instruccionales sobre contenidos y conocimientos que debemos dominar; y la dimensión del hacer, que atañe a la adquisición de destrezas específicas para el quehacer profesional cotidiano. Aprender implica cambiar y, para que el aprendizaje se convierta en cambios permanentes, este debe realizarse mediante un ciclo de acción-reflexión-acción (PCUCG, 1998).

El diseño curricular de las carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo responde también a las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO (1998) respecto a la pertinencia, la calidad y la internacionalización e interculturalismo. La pertinencia, tema clave de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (1998), se entiende como la adecuación de las instituciones educativas a las expectativas de la sociedad, es decir, toma en cuenta las tendencias del mundo laboral, el respeto de la cultura y el medio ambiente y la adopción de medidas para reforzar los servicios a la comunidad. Este término propone la participación de los actores de la Educación Superior en procesos de aseguramiento de la calidad y enfatiza la necesidad de contribuir al desarrollo y mejoramiento de la educación mediante la capacitación docente.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 valida los resultados de la Declaración Mundial sobre Educación Superior 1998 y aconseja reforzar la investigación, la flexibilización de los sistemas de investigación y la innovación a través de la colaboración público-privada, incluyendo la asociación con empresas pequeñas y medianas para estimular la excelencia científica, la interdisciplinariedad y el servicio a la comunidad. Llama a impulsar una integración más marcada de las tecnologías de información y comunicación y promover

el aprendizaje a distancia para hacer frente a la creciente demanda de la educación superior y de la educación a lo largo de la vida.

Los enfoques que atraviesan el diseño de los planes de estudio de la Universidad Casa Grande en general y, por tanto, de las carreras de su Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo tratan de responder a la transdisciplinariedad, la multicausalidad y la interconexión sistémica. ¿Aún están dichos enfoques vigentes en la formación profesional del educador inicial? He aquí una de las inquietudes que originan este estudio.

Una vez aprobada la creación de la Universidad Casa Grande por el Congreso Nacional el 5 de marzo de 1999 (Ley 99-30, Registro Oficial 212, de 15 de junio de 1999), previo informe legal favorable al proyecto presentado al Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), (posteriormente el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y actualmente el Consejo de Educación Superior (CES)), la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo inició sus actividades el lunes 15 de mayo de 2000. Esta facultad, nueva en el Ecuador en el momento de su apertura, constituía años atrás una opción profesional de interés tanto en Estados Unidos como en Europa. En Estados Unidos, las Escuelas de Ecología Humana de la Universidad de Michigan, de la Universidad de Cornell y de la Universidad de Tennessee consideran, propósito fundamental de la carrera, crear, extender y aplicar conocimientos para resolver problemas críticos encarados por individuos y familias en ambientes diversos y cambiantes (PCUCG, 1998).

Inspira especialmente la creación de esta facultad, la perspectiva de la ecología del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979). Esta teoría ha sido revisada y extendida hacia un modelo bio-ecológico del desarrollo humano, lo que plantea la necesidad de actualizar las bases teóricas que sustentan la carrera de Educación Inicial (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

La Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo ofreció inicialmente la carrera de Ecología Humana con tres menciones (Ver perfil de egreso en el Anexo 1). Estaba constituida por una formación básica de dos años y una diversificada de dos años más, en la que los estudiantes podían optar por una de las siguientes menciones: Desarrollo Infantil y Psicopedagogía (Ver programa en el Anexo 2), Consejería y Educación Familiar y Desarrollo de Recursos Humanos (PCUCG, 1998). En el año 2003 se incorporó la mención de Educación Especial.

La carrera de Educación Inicial comenzó entonces como una mención en Desarrollo Infantil y Psicopedagogía, a la que los alumnos podían optar en su tercer año de estudios. Esta mención, que desde su creación se enfocó en el desarrollo infantil de niños de cero a ocho años, brindaba al estudiante la posibilidad de familiarizarse con diversas corrientes psicológicas (enfoques biológicos, psicodinámicos, conductuales, cognitivos, culturales-contextuales). El objetivo del programa, era capacitar a los estudiantes para “la detección temprana de alteraciones en el desarrollo, elaboración y ejecución de planes de estimulación temprana, prevención de dificultades de aprendizaje, organización de centros de cuidado diario, investigación aplicada”, entre otras áreas de acción (PCUCG,1998, p.102).

Cuando se inició esta investigación, la carrera de Educación Inicial se ofrecía con la posibilidad de optar, en el tercer año de estudios, por una de las siguientes menciones: Educación Especial o Psicopedagogía (Ver en Anexos 3 y 4 el perfil de egreso y programas). ¿Resulta válida esta opción de especializaciones en el momento actual? ¿Responde el diseño curricular de esta carrera a las nuevas tendencias de inclusión? ¿Responde a estándares internacionales? Estos cuestionamientos llevan a plantear la pregunta central de esta investigación: ¿Cuál es la situación actual de la formación profesional en la Educación Inicial a nivel mundial y cómo esta repercute en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande?

El presente estudio se justifica dados los acelerados cambios que genera la sociedad del conocimiento. Académicos como Gibbons (1998) avizoran un futuro en el que las universidades serán marginalizadas si no pasan a formar parte de lo que él llama: “un sistema distribuido de producción de conocimiento”, lo cual implica la capacidad de las instituciones de educación superior de vincularse con otras, de trabajar en redes para la producción de conocimiento pertinente y el acceso a procesos de innovación y desarrollo tecnológico (p.65). Gibbons sostiene que algunas de las mejores universidades del mundo ya han comprendido este desafío y aplican metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras como el aprendizaje basado en la solución de problemas, simulaciones y elaboración de modelos, entre otros, en sus contextos de aplicación, sean empresas, organizaciones públicas u ONG.

El objetivo del estudio es examinar perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial en un contexto global y local cambiante. Investiga la situación actual de la formación profesional del educador inicial en las mejores universidades del mundo a fin de definir los lineamientos que permitirán actualizar el diseño curricular de la carrera para formar educadores de la primera infancia capaces de lograr innovaciones en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y hacer frente a los desafíos que plantean los cambios generados por el contexto global, regional, nacional y local.

Esta investigación se enmarca en el proceso de rediseño de la carrera de Educación Inicial de la UCG, no presenta un nuevo diseño para la carrera sino que sugiere los lineamientos para realizar innovaciones a su diseño curricular. Los resultados de este estudio servirán de base a un nuevo proyecto de investigación que realizarán profesores-investigadores de la Dirección General Académica de la Universidad y que permitirá completar el rediseño curricular de la carrera.

El que esta investigación haya sido aprobada por las autoridades de la Universidad explica la razón por la cual no se ha mantenido su anonimato.

El diseño metodológico de este estudio comprende el análisis de contenido de documentos sobre el área disciplinar. Se analizan prácticas educativas que promueven el desarrollo y aprendizaje en niños de cero a ocho años y las competencias que deben tener los educadores iniciales responsables de su educación. Se estudian los *abstracts* de artículos de revistas académicas para definir las tendencias actuales en la Educación Inicial. Se examina la oferta curricular de universidades que ofrecen la carrera en Europa, Asia, América y Oceanía, seleccionando las mejores universidades de acuerdo con rankings internacionales.

Se analizan, igualmente, instrumentos legales y de planificación que definen los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan y rigen las decisiones y actividades en los ámbitos de la Educación Superior y la Atención y Educación Temprana de niños de cero a ocho años en Ecuador y que inciden en el perfil del educador inicial.

## **Revisión de la Literatura**

La revisión de la literatura aborda tendencias actuales y discusiones en torno a la educación inicial y a la formación universitaria del educador inicial. Se divide en cinco secciones. La primera describe el marco normativo de la Educación Superior y Atención y Educación Inicial en Ecuador. La segunda establece relaciones y diferenciaciones en la evolución de los conceptos de Educación Inicial, estimulación e intervención temprana. La tercera parte analiza algunas teorías que han aportado al desarrollo de la intervención y educación temprana, dando especial énfasis a la perspectiva bio-ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner por la importancia de su contribución a una visión cultural contextual de educación infantil y dado que esta perspectiva inspira la creación de la Facultad en la que se inserta la carrera en estudio. La cuarta sección, denominada Pedagogía, Currículo e Instrucción, define estos conceptos, presenta algunos modelos pedagógicos y filosofías educativas y plantea el debate sobre a los enfoques curriculares en la enseñanza de niños de cero a ocho años y al papel del maestro en la educación inicial. La última sección se consagra a las competencias que deben adquirir los maestros en una carrera de Educación Inicial, así como a las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de maestros en contextos de innovación.

### **La Educación y el Desarrollo en el Contexto Ecuatoriano**

La educación ecuatoriana ha vivido un proceso de reformas significativo, que ha dado lugar a que la sustenten dos sistemas: el Sistema Nacional de Educación, que comprende la Educación Inicial, Básica y el Bachillerato, y el Sistema de Educación Superior. La Constitución Política de la República del Ecuador (2008), en su artículo 344, explicita estos dos sistemas y su articulación.

Distintos instrumentos legales y de planificación rigen la educación y el desarrollo del ser humano en Ecuador, los principales se detallan en la Figura 1, elaborada con base en el



artículo 425 de la Constitución (2008). A continuación se explicará, en un primer lugar, el marco legal y de planificación de la Educación Superior y luego se procederá a describir la normativa de la Atención y Educación Inicial del niño de cero a ocho años.

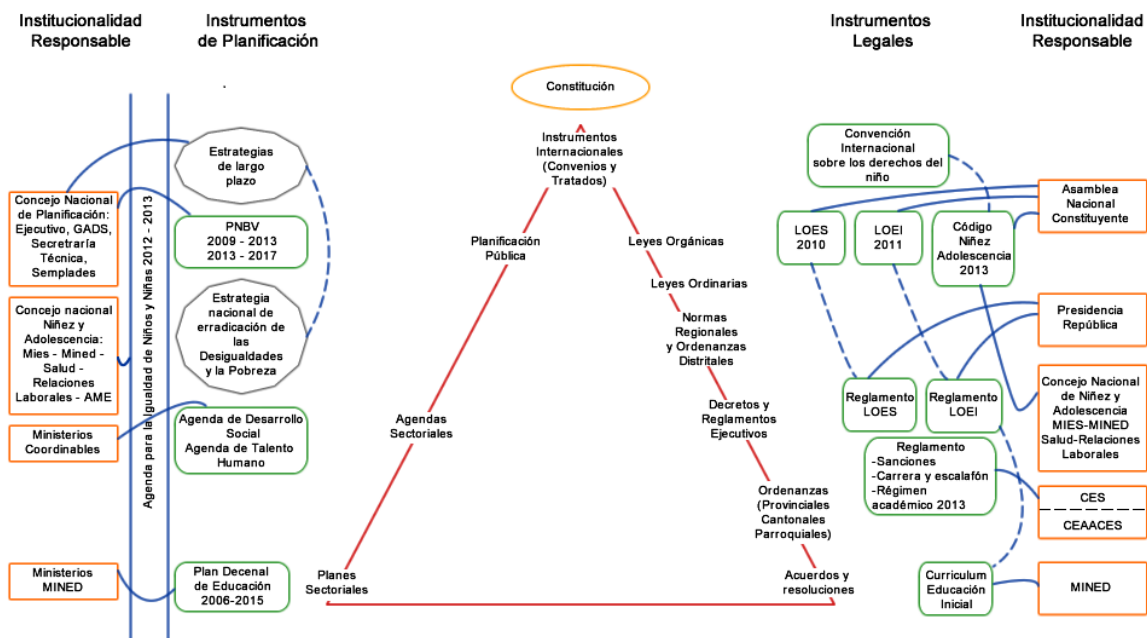


Figura 1. Marco Normativo de la Educación y el Desarrollo en Ecuador.

*Nota:* Elaborado por el autor con base en documentos político-legales ecuatorianos estudiados.

### Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación en Ecuador.

El sistema que rige la Educación Superior en Ecuador es el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales. Este sistema comprende las universidades y escuelas politécnicas, institutos de investigación, empresas públicas y privadas, organismos no gubernamentales y personas naturales o jurídicas que llevan a cabo actividades de investigación, desarrollo tecnológico, innovación, así como aquellas relacionadas con los saberes ancestrales. El Estado ecuatoriano se responsabiliza de promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, potenciar los saberes ancestrales e impulsar la incorporación del conocimiento a la sociedad (Constitución Política del Ecuador, 2008, artículos 385, 386 y 387).

En el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 ha quedado asentada la estrategia para el cambio direccional. El Plan define los objetivos, metas, políticas y lineamientos estratégicos requeridos para lograr la revolución cultural, la revolución del conocimiento, que enfatiza la innovación científica y tecnológica, y el cambio de matriz productiva; la equidad, cohesión y ordenamiento territorial; la eficiencia en procesos orientados a la producción de cambios en las estructuras de poder (SENPLADES, 2013). Considera la educación superior un bien público y establece como prioritario garantizar la igualdad de oportunidades, la excelencia académica y la inversión en el talento humano focalizando las necesidades nacionales (SENPLADES, 2009).

Además de por la Constitución (2008), el marco legal que rige la educación superior está compuesto por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), su reglamento y reglamentos complementarios como el Reglamento de Sanciones, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador y el Reglamento de Régimen Académico, aprobado por el Consejo de Educación Superior el 21 de noviembre de 2013.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), en su artículo 12, estipula que los principios del Sistema de Educación Superior son la autonomía responsable, el cogobierno, la igualdad de oportunidades, la calidad, la pertinencia, la integralidad y la autodeterminación para la producción de conocimiento. Define el principio de calidad como la búsqueda constante y sistemática de la excelencia y el desarrollo del pensamiento y del conocimiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente (Artículo 93, LOES, 2010). Concibe la evaluación de la calidad como un proceso que supone un seguimiento continuo (Artículo 94, LOES, 2010). Para cumplir con el principio de pertinencia, la Educación Superior debe responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, al desarrollo humano, científico y tecnológico mundial y a la diversidad cultural (Artículo 107, LOES, 2010). Insta a la creación de dos nuevos

organismos reguladores de la Educación Superior: El Consejo de Educación Superior -CES- y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CEAACES- (LOES, 2010).

El Reglamento de Régimen Académico (Resolución RPC-SE-13-No.051-2013 de 21 de noviembre de 2013) tiene entre sus objetivos garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, fortalezca la investigación, la formación académica y profesional, al igual que la vinculación con la sociedad. Propicia la interculturalidad, la movilidad nacional e internacional de profesores, investigadores, profesionales y estudiantes. Promueve el desarrollo de contextos pedagógico-curriculares interactivos, creativos e innovadores para la construcción del conocimiento de carácter multi, inter y transdisciplinario e impulsa la integración de redes académicas y de investigación a nivel nacional e internacional.

Establece cuatro niveles de formación en la educación superior ecuatoriana: la educación técnica, la tecnológica, la de tercer nivel o de grado y la de cuarto nivel o posgrado (Artículo 5, RRA, 2013). La carrera de Educación Inicial en estudio corresponde al tercer nivel o de grado.

El reglamento organiza el proceso de aprendizaje, la estructura curricular y las modalidades de aprendizaje en los diversos niveles de formación de la educación superior (Artículo 13, RRA, 2013).

El proceso de aprendizaje debe incluir actividades de docencia, de aplicación práctica y de trabajo autónomo (Artículos 10, 11 y 15, RRA, 2013). El componente de docencia se refiere a las actividades pedagógicas encaminadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento y abarca actividades de aprendizaje asistidas por el profesor (conferencias, seminarios, orientación para estudios casos, clases en línea...) y actividades de aprendizaje colaborativo orientadas al desarrollo de investigación y proyectos

de integración de saberes. El componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes debe garantizar el uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales de la profesión y puede ejecutarse en diversos entornos de aprendizaje con la debida supervisión y evaluación del profesor. Finalmente, el componente de aprendizaje autónomo, como su nombre lo indica, apunta a la elaboración individual de trabajos, exposiciones, ensayos, entre otros.

La estructura curricular prevista en el Reglamento de Régimen Académico ordena las asignaturas con arreglo a las siguientes unidades de organización (Artículos 20 y 21, RRA, 2013):

1. *Unidad Básica:* Se refiere a las ciencias y disciplinas que permiten contextualizar los estudios profesionales.
2. *Unidad profesional:* Integra la teoría y la práctica pre-profesional, que es la instancia de aplicación de conocimientos y desarrollo de destrezas y habilidades de la profesión.
3. *Unidad de titulación:* Es un trabajo final, resultado de un proceso de investigación e intervención o la aprobación de un examen de grado. Prevé la realización de trabajos multi-profesionales o multidisciplinarios.

La estructura curricular debe también organizarse en campos de formación, que el reglamento clasifica de la siguiente manera para las carreras de grado o tercer nivel (Artículo 28, RRA, 2013):

1. *Fundamentos teóricos:* Incorpora de forma multi e interdisciplinar el conocimiento de contextos, principios, lenguajes y métodos de las disciplinas que sustentan la profesión.

2. *Praxis profesional*: Hace referencia a los conocimientos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de la formación profesional, incluyendo la sistematización de las prácticas preprofesionales.
3. *Epistemología y metodología de la investigación*: Este campo integra actividades académicas que generan competencias investigativas como la indagación, la exploración y organización de conocimiento. Comprende el trabajo de titulación.
4. *Integración de saberes, contextos y cultura*: Se refiere a saberes que complementan la formación profesional como la educación en valores, derechos de los ciudadanos, realidad socio-económica, política y cultural del país y el mundo.
5. *Comunicación y lenguajes*: Cubre el desarrollo de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital (manejo de tecnologías de la información y comunicación) y lenguas ancestrales.

En lo que respecta a las modalidades de aprendizaje, el reglamento prevé la educación presencial, semipresencial y dual (incluye tanto entornos institucionales como laborales, virtuales y simulados), en línea y a distancia (Artículos 39 al 48, RRA, 2013).

El reglamento ofrece la posibilidad de diseñar itinerarios académicos o trayectorias de aprendizaje que complementan la formación profesional, que los estudiantes pueden seguir en una misma o en distinta carrera, en una misma IES o en otra diferente (de igual o superior categoría) y, con base en el mérito académico, seleccionar una o varias asignaturas de posgrado (Artículos 54 al 60, RRA, 2013).

### **Marco Normativo de la Atención y Educación Inicial en Ecuador.**

Los principales instrumentos legales y de planificación, que conforman el marco normativo de la atención y educación del niño en sus primeros años de vida hasta los ocho años, aparecen en la Constitución Política de la República del Ecuador (2008), el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y su

reglamento, el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), la Agenda para la Igualdad de Niños y Niñas 2012-2013, la Agenda de Desarrollo Social y las políticas sectoriales de los Ministerios de Inclusión Económica y Social (MIES), de Educación y de Salud.

La Constitución de la República (2008) en su título II, Capítulo Segundo, Sección Quinta, artículo 26, señala que la educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber del Estado. El artículo 35, referente a los derechos de las personas y grupos de atención prioritaria, establece que las niñas, los niños y los adolescentes “recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado”. El artículo 44 promueve el desarrollo integral de los niños y adolescentes y lo entiende como un “proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad”. Se compromete el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales dirigidas a la satisfacción de las necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales de los niños. El artículo 46 define las medidas que adoptará el Estado para asegurar la protección y asistencia de los niños y adolescentes y, en el literal 1 de este artículo, especifica que la atención a menores de seis años garantizará su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos.

El Ecuador es signatario de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990), instrumento que establece la responsabilidad estatal de adecuar la legislación y la organización institucional de la niñez (AINNA 2012-2013, MIES).

El Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 100, Registro Oficial 737 de enero 2003) garantiza a los niños, niñas y adolescentes una educación de calidad, “con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados”, que ofrezcan un ambiente favorable para el aprendizaje en niños de cero a cinco años (Código de la Niñez y Adolescencia, Numeral 4 del artículo 37).

El Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CNNA), creado en 2003 por mandato del Código de la Niñez y Adolescencia (que pasará a ser el Consejo de Igualdad Intergeneracional, una vez que se apruebe la Ley de los Consejos de Igualdades), está actualmente integrado por los Ministerios de Inclusión Económica y Social, Educación, Salud Pública y Relaciones Laborales, la Asociación de Municipalidades del Ecuador (AME) y organizaciones de la sociedad civil, que eligen cuatro representantes al Consejo. Lo preside el MIES. En marzo de 2007, este Consejo presentó la Agenda Social de la Niñez y Adolescencia, que constituye el instrumento de política pública que establece las prioridades de acción de las entidades que conforman el Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (SNDPINA) y sirvió de base para la elaboración de la Agenda para la igualdad de la Niñez y Adolescencia 2012-2013 (MIES, 2013).

La Agenda presenta propuestas de políticas sectoriales para la niñez y adolescencia de los cuatro Ministerios integrantes del CNNA, mencionaremos aquí, aquellas dirigidas a la niñez. Corresponde al Ministerio de Educación incidir para que los niños y niñas en el nivel de Educación Básica sean respetados por los adultos, gocen de la confianza de los profesores y se promueva su participación. Corresponde al MIES asegurar atención integral e interdisciplinaria en los Centros de Atención Familiar, en los Servicios de Desarrollo Infantil Integral, que provee atención a niños de cero a tres años, y en las Casas de Acogida, que asegura atención a niños y adolescentes privados del medio familiar. En lo que se refiere al Ministerio de Salud, dispone que los niños y niñas de cero a cinco años reciban atención integral en su salud y se respeten sus derechos desde enfoques de interculturalidad e inclusión social. Corresponde, finalmente, al Ministerio de Relaciones Laborales el proyecto de erradicación del trabajo infantil (AINNA 2012-2013, MIES).

El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, por su parte, presenta, en su página web, la Agenda Social 2012-2013, que establece los lineamientos estratégicos de los sectores

de educación, hábitat, seguridad social, salud, inclusión social, movilidad y economía popular y solidaria, y crea en el año 2013 el Comité Intersectorial para la Primera Infancia con el objeto de coordinar las políticas y acciones para la primera infancia entre todos los Ministerios que conforman el Sector Social.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, publicada en el Registro Oficial 417, de 31 de marzo 2011), en su artículo 2, establece los principios y fundamentos filosóficos del ámbito educativo, entre ellos, la universalidad de la educación, la atención prioritaria, el aprendizaje y desarrollo permanente, la educación en valores, la construcción de una cultura de paz y solución de conflictos, la equidad e inclusión, la calidad y calidez, el laicismo, la interculturalidad, la plurinacionalidad, la educación para la democracia y la pertinencia. Estos principios se refuerzan en el artículo 3 referente a los fines de la educación, que aboga por el desarrollo de capacidades de análisis y conciencia crítica, el desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente del ser humano; la incorporación a la sociedad del conocimiento; el respeto, la formación cívica y ciudadana entre otros.

Atribuye a la autoridad educativa nacional la responsabilidad de coordinar entre las instituciones públicas y privadas el desarrollo y protección integral de la niñez, desde su nacimiento hasta los cinco años, para lo que desarrollará mecanismos para complementar y articular transversalmente los programas de protección, salud y nutrición (Artículo 41, LOEI, 2011).

En su capítulo quinto, este instrumento legal establece la estructura del Sistema Nacional de Educación y ratifica los niveles establecidos en la Constitución: Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato (Artículo 39, LOEI, 2011). Se referirá aquí lo relacionado con la Educación Inicial y Educación Básica, tanto de la LOEI como de su reglamento. El artículo 38 explica los dos tipos de educación que ofrece el Sistema Nacional de Educación: la educación escolarizada y la no escolarizada. La educación escolarizada



conlleva la obtención de un título o certificado y responde a estándares y currículos definidos por la autoridad educativa. La educación no escolarizada brinda la oportunidad de formación y desarrollo a lo largo de la vida y no está relacionada con los currículos determinados para los niveles educativos.

Concibe el nivel de Educación Inicial como el “proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres hasta los cinco años de edad” (Artículo 40, LOEI, 2011). En el mismo artículo, el Estado se responsabiliza del diseño y validación de modalidades de educación de los niños de tres a cinco años de edad, desde su nacimiento hasta los tres años la educación es responsabilidad principal de la familia y esta puede optar por programas públicos y privados para la protección de la primera infancia.

El reglamento de la LOEI en su artículo 27 (julio, 2012) divide el nivel de Educación Inicial en dos subniveles: El nivel de Educación Inicial 1, que no es escolarizado y comprende infantes hasta los tres años de edad, y el nivel de Educación Inicial 2, que comprende los niños de tres a cinco años de edad.

En lo que se refiere al nivel de Educación General Básica, la LOEI en su artículo 42, explica que está compuesta por diez años de atención obligatoria. El reglamento de la LOEI, artículo 27, divide en los siguientes cuatro subniveles la Educación General Básica:

1. *Preparatoria*, que corresponde al primer grado de Educación General Básica y se ofrece a niños de cinco años de edad en adelante.
2. *Básica elemental*, que corresponde al segundo, tercero y cuarto grado y se ofrece de preferencia a niños de seis a ocho años de edad.
3. *Básica Media*, que integra el quinto, sexto, séptimo y octavo grado con niños de nueve a once años de edad.

4. *Básica Superior*, que incluye el octavo, noveno y décimo grado y se dirige preferentemente a estudiantes entre doce y catorce años de edad. Este nivel se articula con los tres años posteriores de Bachillerato, que se ofrece a los estudiantes de quince a diecisiete años.

Cabe recalcar que el programa de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande, tal y como fuera aprobado por las autoridades de Educación Superior, forma a educadores de niños de cero a ocho años, rango de edad que la UNESCO (2014) califica como primera infancia y que incluye lo que la LOEI y su reglamento denominan:

1. *Nivel de Educación Inicial*, con el subnivel 1 (niños de cero a tres años), y el subnivel 2 (niños de tres a cinco años).
2. *Nivel de Educación General Básica*, con el subnivel preparatorio (primer grado para niños de cinco años) y el subnivel Básico Elemental (segundo, tercero y cuarto grado para niños de seis a ocho años de edad).

El currículo oficial de Educación Inicial para los dos subniveles, emitido por el Ministerio de Educación mediante Acuerdo Ministerial 0042-14 (Registro Oficial 228 de 17 de abril de 2014), concibe a los niños como seres bio-psico-sociales y culturales y como actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y plantea tres ejes de desarrollo y aprendizaje para toda la Educación Inicial: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural y expresión y comunicación.

### **Educación Infantil, Estimulación e Intervención Temprana**

Educación Infantil o Inicial, Estimulación e Intervención Temprana son términos que se interrelacionan estrechamente. La Estimulación Temprana ha influido en la Educación Inicial y viceversa. La tendencia actual de inclusión de niños con necesidades especiales en la educación regular ha reforzado esta interrelación.

La educación de niños en la primera infancia se denomina de diferentes maneras, no hay un término universal para designarla. Algunos autores se refieren a ella como Educación Inicial, Educación Infantil, Educación Preescolar o Educación de la Primera Infancia. Organismos internacionales como la UNESCO la llaman Atención y Educación de la Primería Infancia (AEPI). La razón es que la educación y el cuidado del niño en sus primeras etapas de vida se encuentran tan íntimamente ligados que resulta artificial su separación (Egido, 2013).

Al contrario de lo que sucede en la educación primaria , secundaria o superior, en las que se ha llegado a una cierta homogeneización a nivel internacional, en la educación infantil se encuentran todavía grandes diferencias entre los modelos institucionales (Egido, 2013). Los servicios de atención en la primera infancia varían en función de los fines que persiguen y de los organismos responsables. Pueden ser guarderías, preescolares, jardines de infantes, escuelas infantiles, centros escolares o escuelas, programas asistenciales, entre otros (Egido, 2013; Gútiez, 1995).

La Educación Infantil Temprana se refiere a la educación de los niños de cero a seis años de edad, es decir, antes de la escolarización obligatoria. Los programas educativos tempranos enfatizan el currículum centrado en el niño, la socialización fuera del seno de la familia, la aplicación práctica de las teorías del desarrollo evolutivo del niño y se fundamentan en la importancia de los primeros años en el desarrollo de competencias sociales, emocionales e intelectuales (Gómez, Víguer y Cantero, 2013). La Educación Inicial tiene dos ventajas claves, permite una mejor transición a las escuelas primarias y tiene beneficios de largo plazo cuando el niño ha estado expuesto a un programa de estimulación desde muy temprana edad, particularmente cuando se trata de niños en condiciones de pobreza y de riesgo de fracaso escolar y cuando se incluye a los padres de familia en la toma de decisiones respecto al programa (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden y Bell, 2002).

Si bien muchos coinciden en que la Educación Inicial se refiere a la educación de niños de cero a seis años, la UNESCO define a la primera infancia como el período entre el nacimiento y los ocho años de edad (UNESCO, 2014). La legislación ecuatoriana circunscribe la Educación Inicial a los niños de cero a cinco años de edad (Reglamento de Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012).

En esta investigación se concebirá la Educación Inicial en un sentido amplio, que integra el cuidado, la salud y el aprendizaje del infante y procura la inclusión de todos los niños y niñas de cero a ocho años de edad. A pesar de su interrelación, se establecerá una diferenciación con la Intervención Temprana, antes llamada Estimulación o Intervención Precoz, en el sentido en que la Educación Inicial está dirigida a todos los niños del rango de edad señalado, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales, en cambio, el foco de atención de la Intervención Temprana son aquellos niños que presentan necesidades particulares. El Grupo de Atención Temprana –GAT- (2001) concibe la Atención Temprana de la siguiente manera:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. (p.13)

La Intervención Temprana se define actualmente como el apoyo profesional e integral a las familias de niños de cero a seis años de alto riesgo, que puede realizarse a través de programas de intervención pero también mediante redes informales, como otros miembros de la familia, amigos, vecinos u organizaciones de la sociedad civil para optimizar el desarrollo y bienestar del niño y su familia (Gómez et al., 2013).

La Intervención Temprana como tal nace en los años sesenta en Estados Unidos en un contexto de expansión y proliferación de programas dirigidos a paliar los efectos de la

pobreza y de dotación de fondos y recursos para compensar las desigualdades sociales. En 1965 se pone en marcha el Programa *Head Start*, elaborado por Zigler y su equipo, y diseñado como un servicio multidimensional para contrarrestar las desventajas de los niños que crecen en familias en situación de pobreza. El programa *Head Start*, que sigue vigente, constituyó un modelo de intervención en el campo de la Estimulación Temprana. El término Estimulación Temprana aparece en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, definido como una forma de atención a niños y niñas con alguna discapacidad y a aquellos que provienen de familias en situación de pobreza (Gómez et al., 2013).

La Intervención Temprana se consolida en los años setenta y ochenta pero da un giro hacia la intervención en niños con algún tipo de discapacidad. Uno de los avances en la década de los noventa es el reconocimiento de la necesidad de una mayor coordinación interinstitucional entre los ámbitos de bienestar, salud y educación a fin de dar una respuesta integral que garantice el desarrollo intelectual, emocional y social del niño. Otra característica de la década de los noventa es la proliferación de programas dirigidos a padres de familia de niños con necesidades especiales debido al cambio de perspectiva en la concepción de la Intervención Temprana, que pone el énfasis en la importancia del ajuste familiar, del apoyo social a la familia y en los patrones de interacción familia-comunidad (Gómez et al., 2013).

El concepto de Intervención Temprana ha evolucionado desde un concepto de estimulación precoz y acciones centradas en áreas determinadas del desarrollo, como los tratamientos sensorio-motrices, a una definición más integradora. Gómez et al. (2013) la definen de la siguiente manera:

Cualquier tipo de intervención que fomente y optimice el desarrollo durante los seis primeros años de vida. Se ha pasado de un modelo de intervención basado en la

adquisición de habilidades (clínico rehabilitador) a otro modelo (psicopedagógico), centrado en la familia y el apoyo social. (p.34)

La Intervención Temprana se ha desarrollado a partir de cuatro campos: la Educación Infantil Temprana, definida previamente, los servicios de salud materno-infantil, la educación especial y la investigación sobre el desarrollo del niño (Gómez et al., 2013). Los servicios de salud materno-infantil responden a la necesidad de reducir las altas tasas de mortalidad infantil. Estos servicios irán ampliando su visión y rango de acción para proveer servicios que fomenten el bienestar integral del niño (Gómez et al., 2013).

La Educación Especial es el tercer campo de influencia en la Intervención Temprana. Las actitudes y prácticas hacia las personas con discapacidades han atravesado diversas etapas, desde mantenerlos aislados, incluso escondidos, pasando por periodos cuyo énfasis era el diagnóstico y etiquetamiento con la finalidad de proveerles cuidados especiales, hasta la inclusión en la educación regular. La tendencia a la inclusión se sitúa en los años setenta, cuando aparece en Estados Unidos el movimiento del “Mainstreaming”, que culmina con una legislación específica para integrar a las personas con discapacidad en la escolaridad regular. A partir de ese momento, los esfuerzos van a centrarse en la detección de necesidades especiales en los primeros años de vida, la provisión de servicios apropiados tan temprano como sea posible, la prevención de desórdenes más severos, la asistencia a las familias y el desarrollo del máximo potencial de las personas con discapacidad (Gómez et al., 2013).

En Europa, las nociones de educación inclusiva y de inclusión escolar han tomado fuerza desde los años 1990, gracias al apoyo de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Personas con necesidades particulares, la Convención de Naciones Unidas y movimientos de la sociedad civil como Asociaciones de Padres de Familia, entre otros. La Declaración de Salamanca (1994) formuló las primeras orientaciones para el paso de la educación especial a una

educación inclusiva de niños con necesidades especiales. La Declaración de Luxemburgo (1996) refuerza estos enunciados. El artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas, referente a los derechos de las personas con condiciones de discapacidad, proclama que todos los niños deben tener acceso, en condiciones de igualdad y en las comunidades en las que viven, a la enseñanza primaria inclusiva, de calidad y gratuita así como a la educación secundaria (Gaurier y Michel, 2010).

La Atención Temprana también se nutre de contribuciones de la comunidad académico-científica, desde un amplio rango de perspectivas conceptuales. Desde un enfoque psicoanalítico se destacan los aportes de Sigmund Freud (1917) sobre las etapas psicosexuales y la importancia de los dos primeros años de vida en el desarrollo. Estudios posteriores que retoman esta perspectiva centran su atención en las consecuencias adversas de la privación emocional en las relaciones tempranas. Los experimentos de Spitz (1945) prueban los efectos negativos de la institucionalización y el aislamiento sobre el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Desde una mirada conductista tenemos, entre muchos otros, los estudios de Watson y Raynor (1920) sobre el condicionamiento en niños pequeños (Gómez et al., 2013).

En el campo de la Psicología evolutiva sobresalen tanto las investigaciones sobre la infancia y las etapas del desarrollo humano de Arnold Gessell (1928), así como los significativos aportes de Jean Piaget, que se inician en las primeras décadas del siglo XX con el estudio sobre el desarrollo sensorio motor en sus hijas y continúa con investigaciones sobre psicología genética y evolutiva (Gómez et al., 2013).

Si bien la contribución de Piaget se expande al campo de la Pedagogía, sentando las bases de las corrientes constructivistas, se enfatiza aquí su aporte al cambio de visión del infante, de un niño dominado por reflejos a un niño capaz de emitir repuestas selectivas. En su obra *The Construction of reality in the Child* (1954), muestra la capacidad del niño para

adaptarse a nuevas realidades y modificar su ambiente de acuerdo con sus necesidades y deseos.

Todas las investigaciones sobre el desarrollo del niño anteriores a los años sesenta ponen de manifiesto que el aprendizaje es posible desde los primeros años de vida y refuerzan la idea de proveer experiencias estimulantes lo más temprano posible para optimizar el desarrollo o paliar efectos nocivos del entorno o de alguna condición de discapacidad (Gómez et al., 2013).

Hoy en día, diversos campos del conocimiento como la Neurociencia, la Psicología, la Sociología y otros aportan evidencias a la influencia de la Educación Infantil en el proceso de maduración del niño (Egido, 2013). Algunos investigadores sostienen que en los primeros tres años de vida se desarrolla la mitad del potencial intelectual del ser humano y que la capacidad de desarrollo intelectual es mayor cuanto menor sea la edad del niño (Gútiérrez, 1995). Los primeros años de vida son una etapa crítica en la que se desarrollan las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitarán una interacción adecuada con el entorno (GAT, 2001).

La Educación Infantil ha sido un derecho reconocido por diversos organismos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989; los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) de la UNESCO 1990; el Comité de Educación de la OCDE, donde existe desde 1996 una red destinada a la educación y al cuidado de la primera infancia o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) de la Unión Europea, cuyas metas educativas para el año 2021 incluyen la Educación Inicial (Egido, 2013). La UNESCO fomenta programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) que se ocupan de la salud, la alimentación, la seguridad y el aprendizaje y que contribuyen al desarrollo integral de los niños. Forman parte de un



conjunto de programas que tienen por objetivo la promoción de una educación inclusiva (UNESCO, 2014).

El reconocimiento del otro, la lucha contra los prejuicios, el aprendizaje de la cooperación y la aceptación de las diferencias son algunos de los múltiples desafíos de la inclusión de todos los niños en la escuela regular, desde el jardín de infantes y las escuelas maternales. Las nociones ligadas a la inclusión implican una cultura de no discriminación, que conduce en la práctica a una adaptación de las instituciones escolares. Abordar el problema de la inclusión de todas las personas con necesidades educativas especiales cuestiona todo el sistema educativo en su conjunto (Gaurier y Michel, 2010).

Existen muchos prejuicios, miedos y obstáculos para llevar a cabo la inclusión, sobre todo dudas respecto a la presencia en el aula de un niño con necesidades educativas especiales. Se cree que ocasiona la disminución del nivel de calidad de la educación, aunque, por el contrario, esta tiene beneficios en cuanto a la socialización, bienestar y solidaridad entre los estudiantes (Gaurier y Michel, 2010).

Hay diversas soluciones para promover la inclusión en las escuelas. Italia es uno de los países europeos que más ha avanzado en este sentido, desde 1977 la legislación impone la obligación de integrar a todos los niños a la escuela regular. Gaurier y Michel (2010) cuentan la experiencia de un grupo de padres y profesionales de la Asociación de Personas con parálisis cerebral de Francia (AFP) que visitaron la región de Reggio Emilia para observar escuelas inclusivas y realizar un seminario de estudios sobre cómo se organizan estas en Italia. Observaron que en cada aula regular había dos o más alumnos que presentaban necesidades particulares y tenían un profesor(a) suplementario cualificado que no solo se dedicaba a los niños con necesidades especiales, sino a todos los del aula. En los casos de niños con problemas más severos se disponía de un aula en la que un educador especial facilitaba actividades de motricidad, lúdicas y de preparación a la vida diaria, pero compartían

los momentos de alimentación y las actividades deportivas con el resto de alumnos. Los docentes dedicaban parte del tiempo a enseñar a los niños a cuidar de sus compañeros con necesidades especiales e incluso a convertirse en sus tutores.

La inclusión es un proceso progresivo que requiere de una dinámica de apoyo de todo el conjunto de la comunidad educativa, el alumno y su familia, su entorno, sus compañeros, los docentes, las autoridades educativas y las asociaciones de la sociedad civil en su conjunto. Los niños se adaptan sin prejuicios a la presencia de personas diferentes, la inclusión de niños con necesidades especiales crea en el aula de clase un clima de solidaridad. Cuando los niños con o sin alguna condición de discapacidad crecen juntos en la misma escuela se desarrolla una mejor comprensión mutua y, más allá del destino individual de cada niño en el ciclo de su vida, se abre una posibilidad para que sienten las bases de una sociedad inclusiva. Una escuela que excluye prepara a una sociedad que excluye, una escuela abierta a todos prepara una sociedad que incluye (Gaurier y Michel, 2010).

### **Aportes desde la Psicología y el Desarrollo a la Intervención y Educación Temprana**

Diversas teorías psicológicas han aportado a la evolución de la intervención y educación temprana, aquellas que han realizado una mayor contribución, de acuerdo con investigadoras de la Universidad de Valencia, son la perspectiva psicodinámica, la teoría conductual, el enfoque bioecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la teoría transaccional del desarrollo (Viguer y Gómez, 2013).

#### **La Perspectiva Psicodinámica.**

Se sitúa en un enfoque clínico de la intervención del niño y su familia. Enfatiza la necesidad de estudiar aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales del niño y su familia en su contexto, en su entorno sociocultural, incluyendo el sistema comunitario de prestación de servicios. Conforme a Viguer y Gómez (2013), seis categorías conceptuales se deben tomar en cuenta en el estudio del niño y su contexto:

1. Variables prenatales y perinatales, que incluyen el modelo genético familiar, el estado de la madre durante el embarazo (nutrición, salud, patrón de personalidad, estrés), el del niño antes del nacimiento, los sistemas de apoyo familiar y social, las rutinas cotidianas y la interacción madre-hijo.
2. Variables familiares y ambientales: Incluye el análisis de cada uno de los miembros de la familia, de las interacciones, del ambiente familiar, así como de la red de apoyo familiar.
3. Variables relacionadas con los primeros cuidados infantiles como la relación entre el niño y su cuidador principal y la calidad del vínculo de apego.
4. Variables físicas, neurológicas y psicológicas del niño como peso, estatura, salud general, integridad neurológica, niveles de vigilia y actividad, entre otras.
5. Variables sensorio-motrices y cognitivas del niño.
6. Variables de interacción social, que se refieren a la capacidad del niño a relacionarse con otros niños, con los padres y otros miembros de la familia, o la capacidad de manifestar sus emociones. Comprende también la capacidad de la madre para promover el desarrollo de un vínculo de apego, dar protección física, responder con flexibilidad y equilibrio empático a las señales del niño, estimulando interacciones complejas.

Desde la perspectiva psicodinámica, un programa de atención temprana debe considerar todos los factores de riesgo, tanto del niño como de la familia. Desarrolla un modelo de servicios que cubre las necesidades básicas como alimentación, vivienda, servicios médicos, asegura una relación emocional constante con la familia y ofrece cuidado y protección. El énfasis de un programa, desde esta perspectiva, es el establecimiento de un vínculo afectivo positivo entre el niño y el profesional que lleva a cabo la intervención, por esta razón intentan que el niño que acude al centro de atención mantenga el mismo terapeuta por largos períodos

de tiempo para que se establezca un vínculo afectivo positivo terapeuta-niño (Viguer y Gómez, 2013).

### **Perspectiva Conductual.**

De acuerdo con esta visión, todas las conductas, desde la más simple a la más compleja, pueden explicarse mediante el análisis de sus estímulos antecedentes y consecuentes. Otro supuesto es que la conducta se puede modificar manipulando el ambiente o los estímulos ambientales. Estos dos supuestos de la teoría conductual del desarrollo dan lugar a dos premisas: Se puede enseñar a los niños a comportarse de otra manera, aunque presenten condiciones de retraso en su desarrollo, y la segunda supone que, para los programas de Intervención Temprana, solo es relevante la observación y el análisis de la conducta actual. El foco, según esta perspectiva, está en la observación de las conductas cotidianas del niño en interacción con los elementos relevantes de su universo instruccional: métodos de enseñanza, intervención, materiales curriculares, entre otros (Viguer y Gómez, 2013).

### **Teoría Transaccional.**

Esta teoría plantea que la conducta y el desarrollo son un proceso continuo de transacción entre el organismo biológico y su entorno socio-físico. Concibe al desarrollo como un proceso inmerso en un sistema regulador. Es necesario describir los contextos del desarrollo para comprender los problemas y diseñar estrategias de intervención. Si los cambios se realizan únicamente en el niño, al margen de su contexto, los programas de intervención no serán exitosos. Los núcleos hacia los que deben dirigirse las estrategias de optimización deben encontrarse en las interrelaciones entre el niño, la familia y los sistemas culturales (Viguer y Gómez, 2013).

Las regulaciones del desarrollo se dividen en tres categorías: Las macroregulaciones, que contemplan los principales cambios en la experiencia y su continuación durante largos períodos de tiempo; las miniregulaciones, que son las actividades de cuidado diario, y las

microregulaciones, que son patrones automáticos de interacciones momentáneas como, por ejemplo, la estimulación o la coerción. Resulta necesario un análisis riguroso y detallado del sistema regulador, que incluye a los individuos, a la familia y a la comunidad, para decidir dónde centrar la intervención, de manera que sea más efectiva (Viguer y Gómez, 2013).

Este modelo teórico de Sameroff y Chandler (1975) concibe la existencia de una bidireccionalidad entre los factores biológicos, ambientales y sociales, es decir que la alteración que puede sufrir un niño influye sobre el ambiente que lo rodea y estos cambios en el ambiente pueden a su vez afectar al propio niño. Otra premisa es que el mismo ambiente/contexto/personas no influye por igual a todos los niños, se adapta a cada niño y cada niño se adapta a ellos. Aboga por un modelo integral de intervención en la atención temprana que provea al niño y su familia los mayores niveles posibles de integración socio-educativa y comprenda la compleja red de interacciones bidireccionales que se establecen entre las características patológicas, psicológicas y socio-familiares del niño (Viguer y Gómez, 2013).

La intervención no puede ser exclusivamente ambulatoria en un centro de atención sino dirigirse a los distintos entornos en los que el niño participa. Se deben planificar actuaciones en el hospital, tanto en la etapa de neonato como en la de lactante, en el domicilio familiar, en la escuela infantil, en el aula preescolar y centro escolar a partir de los tres años. El Modelo Integral de Atención Temprana supone una perspectiva amplia de la intervención temprana que permite articular la coordinación de agentes, profesionales y terapeutas en distintos niveles de actuación (Viguer y Gómez, 2013).

### **Perspectiva Bioecológica del Desarrollo Humano.**

El objetivo de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) es entender cómo la interacción del ser humano con sus contextos y sus múltiples ambientes de vida moldean su desarrollo, al mismo tiempo que los propios ambientes son modificados por los sujetos. En

este sentido, esta teoría no solo asume la importancia de las dinámicas externas al sujeto como explicativas de su desarrollo, sino que señala el carácter activo de los sujetos para influir y modificar sus entornos. Presenta una “teoría de las interconexiones ambientales y sobre las fuerzas que afectan directamente al desarrollo psicológico” (Bronfenbrenner, 1987, p.28). Esta teoría inicial fue posteriormente revisada y extendida hacia un Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano, definido como un sistema teórico en evolución para el estudio científico del desarrollo humano a lo largo del tiempo, incluyendo el pasado y el futuro (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

En el modelo bioecológico, el desarrollo se define como un fenómeno de continuidad y cambio en las características biopsicosociales del ser humano, como individuo y como grupo, durante el curso de la vida y a través de las generaciones (Bronfenbrenner y Morris, 2006). El modelo bioecológico del desarrollo humano contiene cuatro componentes principales y la relación interactiva y dinámica entre ellos. Estos cuatro componentes son: *procesos*, *persona*, *contexto* y *tiempo* y se resumen con las siglas PPCT. La Figura 2 muestra el Modelo en su conjunto.

### ***Los Procesos.***

Se refiere a la interacción entre la persona y el contexto. Los procesos son el corazón del modelo. Esta construcción engloba formas particulares de interacción entre el ser humano y el ambiente llamados *procesos proximales*, que operan a través del tiempo y se consideran como el mecanismo principal que produce el desarrollo. El desarrollo humano tiene lugar a través de procesos de interacciones recíprocas progresivamente más complejos entre un organismo humano bio-psicológico activo y en evolución y las personas, objetos y símbolos en su ambiente externo inmediato.

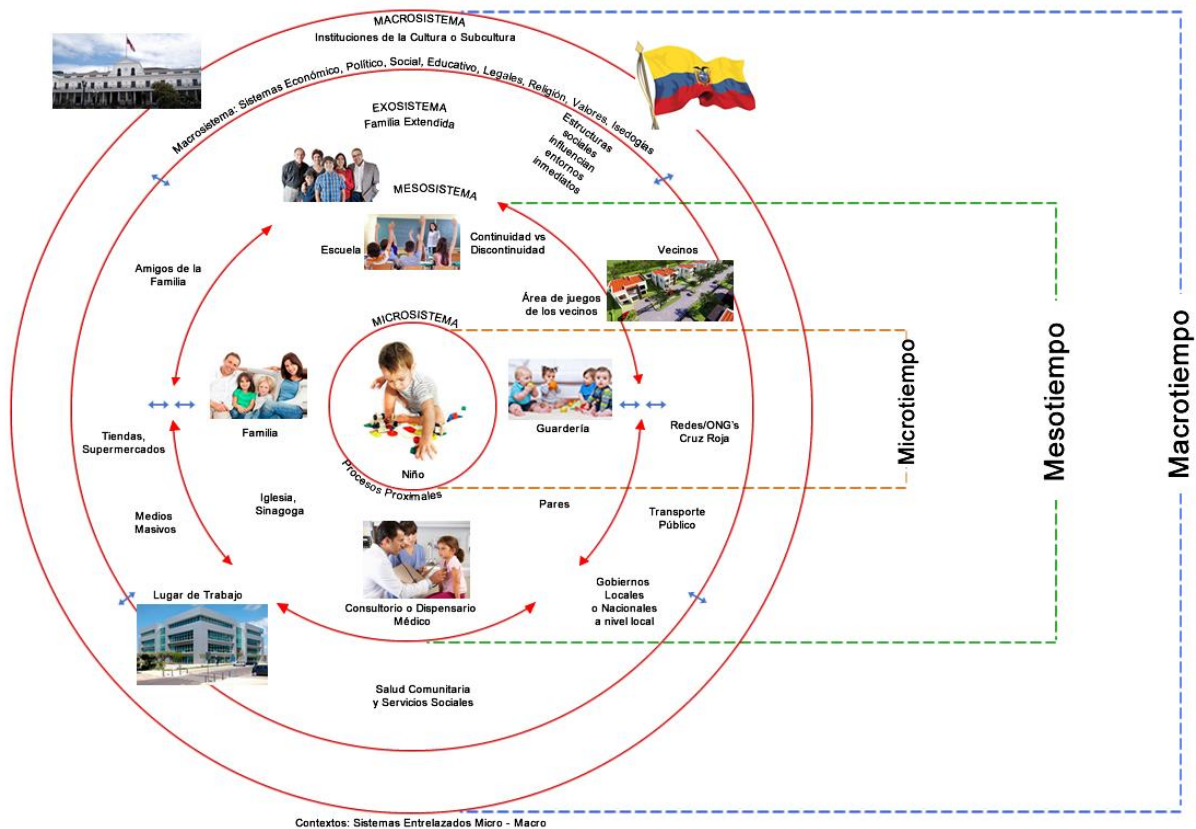


Figura 2. Componentes de Modelo Bio-Ecológico del Desarrollo Humano

Nota: Adaptada del Modelo Ecológico del Ambiente de Psicología del desarrollo Infancia y Adolescencia. (Reed, 2007)

Los procesos proximales son formas de interacción durables en el entorno inmediato, que se dan en el microsistema. Ejemplos de patrones de procesos proximales durables se encuentran en el momento de la alimentación o cuando se consuela al bebé que llora, en actividades y juegos en solitario o grupales, en actividades deportivas, en la solución de problemas, en el cuidado de otros, cuando el niño planifica actividades o cuando realiza tareas complejas que le permiten adquirir nuevo conocimiento o “know how” (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Las características de los procesos proximales según Bronfenbrenner y Morris (2006) son las siguientes:

1. Para que haya desarrollo, la persona debe involucrarse en una actividad.
2. La fuerza de los procesos proximales varía dependiendo del contenido, tiempo y efectividad de la actividad. Para ser efectivas en términos de aprendizaje y

desarrollo, las actividades deben realizarse regularmente, durante períodos de tiempo cada vez más largos y no sufrir interrupciones a fin de convertirse progresivamente en actividades más complejas. No se trata de una simple repetición de la actividad.

3. Los procesos proximales efectivos son aquellos en los que el intercambio es recíproco puesto que las relaciones interpersonales no son unidireccionales. No se limitan a intercambios con personas sino que incluyen la interacción con objetos y símbolos.

El nivel y grado de capacidad del niño para aprender y desarrollarse se incrementa a medida que crece. Por lo tanto, los procesos proximales correspondientes deben también ser más extensos y complejos a fin de reforzar el potencial evolutivo del niño. Al mismo tiempo, los intervalos entre actividades complejas pueden ser más largos, aunque las actividades deben ocurrir de forma regular.

Las personas principales, con las que los niños recién nacidos interactúan regularmente y en largos periodos de tiempo, son los padres, pero, a medida que van creciendo, interactúan con otras personas como cuidadores, parientes, hermanos, pares y más adelante, en edad preescolar y escolar, serán los maestros, guías, entrenadores, amigos(as) y, finalmente en la edad adulta, los esposos, compañeros de trabajo, superiores y subordinados. Durante la formación del ser humano, la interacción con otros seres humanos es ilimitada (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Los procesos proximales abarcan la interacción de la díada madre-niño y viabilizan el desarrollo de un fuerte vínculo madre-hijo, que incrementa la calidad de las interacciones futuras entre los dos. La continua reciprocidad de una relación estrecha entre madre e hijo permite el desarrollo en el niño de una concepción favorable de sí mismo y, por lo tanto, de confianza en sí mismo. Los procesos proximales permiten que el niño internalice modelos de interacción, representaciones que son la base para el desarrollo. Un niño que ha



experimentado una relación estrecha y estimulante con un o una cuidadora o con su madre, integrará un modelo de ese cuidador como una persona disponible, desarrollará seguridad en sus vínculos e interacciones y esperará la misma conducta de los demás. A futuro establecerá relaciones positivas con sus maestros y sus pares. Por el contrario, un niño que ha experimentado rechazo del cuidador o cuidadora, esperará el rechazo de otros, se aproximará a las relaciones con hostilidad, lo que tendrá como resultado mayor rechazo en otras interacciones (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

El establecimiento y mantenimiento de modelos internalizados de interacción progresivamente más complejos y de vínculos emocionales positivos entre el cuidador y el niño dependen también de la disponibilidad de otro adulto (padre, abuelos, amigos, vecinos, cuidadores, educadores), que apoya, estimula, provee estatus y expresa admiración y afecto hacia la persona que cuida al niño y se involucra en actividades conjuntas con él. Lo importante no es solo la atención que se da al niño, sin restarle importancia, sino la ayuda que se provee al padre o madre (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

El poder de los procesos proximales para influenciar el desarrollo varía substancialmente en función de las características de la *Persona* en desarrollo, del *Contexto* o entornos inmediatos y remotos y del periodo de *Tiempo* en el que tienen lugar los procesos proximales (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### ***Las Características de la Persona.***

El modelo bioecológico del desarrollo humano presta atención a las características de las personas que tienen una base biológica y que influyen en los procesos proximales y sus resultados en términos de aprendizaje y desarrollo, pero no se centra en el funcionamiento del sistema biológico en sí. Bronfenbrenner y Morris (2006) conceptualizan las siguientes tres clases de características de las personas que son relevantes para los procesos:

### *Características de Fuerza.*

Se refiere a las características de la persona que la disponen a la acción y permiten generar procesos proximales y sostener su operación, o, por el contrario, interferir activamente, retrasar o prevenir que ocurran. Las características de fuerza que generan desarrollo son, por ejemplo, la curiosidad, la tendencia a iniciar e involucrarse en una actividad, solo o con otros, las respuestas a iniciativas de otros, la disposición a perseguir metas de largo plazo sin tener que recibir una gratificación inmediata. Son ejemplos de características de fuerza disruptivas para el desarrollo: la impulsividad, la explosión, la distracción, la impaciencia o incapacidad para diferir las gratificaciones, en síntesis, se refiere a la dificultad para mantener control de las emociones y conductas. En una forma más extrema encontramos la agresión y la violencia. Por otra parte, otras características que no favorecen el desarrollo son la apatía, la falta de atención, la falta de interés en el entorno, la inseguridad, la timidez o una tendencia general a evitar actividades. Las características de fuerza incluyen la capacidad de los infantes, a medida que crecen, de conceptualizar su experiencia. Bronfenbrenner & Morris (2006) lo llaman *directive belief systems*. Se relacionan con la concepción que la persona tiene de ella como agente generador de cambios en sí mismo y en el entorno. Los autores mencionan la investigación de Tulkin (1973 y 1977) sobre la interacción de madres de diversos niveles socio-económicos con sus hijos. Las madres que lograban mejores niveles de interacción eran aquellas que atribuían mayores potenciales tanto al niño como a ellas mismas.

### *Características de Recursos.*

Tiene que ver con condiciones biopsicológicas que influyen la capacidad de la persona a involucrarse de forma efectiva en procesos proximales. La primera categoría son condiciones que limitan el funcionamiento integral de la persona y le impiden involucrarse en interacciones recíprocas: defectos genéticos, bajo peso neonatal, discapacidades físicas,

enfermedades severas y persistentes, daño cerebral. Por el contrario, son condiciones ventajosas para el desarrollo: la capacidad, la aptitud y/o el talento para adquirir conocimientos, habilidades y competencias que, al evolucionar a lo largo de la vida, extienden el ámbito en que los procesos proximales pueden ser constructivos (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Este tipo de características comprende también recursos sociales y materiales como el acceso a una buena alimentación, a un hogar, al cuidado de los padres, a oportunidades educativas apropiadas, entre otros recursos ecológicos (Tudge, et al., 2009).

#### *Características de Demanda.*

El tercer tipo de características de la persona se relacionan con la capacidad de estimular o desestimular reacciones del entorno social que favorecen o limitan el desarrollo. Se refiere a características físicas como el color de la piel y la apariencia física y a características constitutivas de la personalidad, es decir, a una forma de ser que puede provocar atracción o rechazo de los adultos (padres u otros). Ejemplo: un niño agresivo versus un niño feliz, un niño atractivo físicamente versus un niño no atractivo físicamente, un niño hiperactivo versus un niño pasivo. Finalmente, otro grupo de características de demanda aparece vinculado con factores como la edad, el género y el grupo étnico al que pertenece la familia. Estas características sitúan al sujeto en desarrollo en un nicho que define su posición y rol en la sociedad. La combinación de estos tres tipos de características forman patrones de estructuras de la persona que pueden sentar diferencias en la dirección y poder de los procesos proximales y de sus efectos en el desarrollo. La especificidad del constructo teórico del modelo bio-ecológico, y lo que lo diferencia de otras investigaciones, es que define las predisposiciones o características específicas de la persona que influyen sobre ella misma y paralelamente conducen a la persona a interactuar sinérgicamente con características

particulares del entorno para generar niveles de aprendizaje y desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

***El contexto.***

Son sistemas entrelazados que van de lo micro a lo macro, que fueron conceptualizados en el modelo original de Bronfenbrenner (1979), y que también se llamó “*ambiente ecológico*”. Es “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1987, p.23).

Estas estructuras son las siguientes:

***Microsistema.***

Nivel más interno, o entorno más cercano al ser humano en desarrollo: el hogar, la familia, la guardería, el aula, sus compañeros. La definición contemporánea es la siguiente: Un patrón de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales cara a cara que la persona en desarrollo experimenta en un entorno con características físicas, sociales y simbólicas particulares que invitan, permiten o inhiben que el bebé se involucre en interacciones y actividades progresivamente más complejas de forma sostenida y por períodos de tiempo estables en el ambiente inmediato (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Las influencias externas que afectan de manera significativa el desarrollo son aquellas que tienen significado para la persona<sup>i</sup> (Bronfenbrenner, 1987). El niño(a) interactúa, juega un rol, establece vínculos afectivos y se desarrolla a través de relaciones interpersonales con cada uno de los entornos del microsistema.

El modelo bio-ecológico introduce en la estructura del micro-sistema la interacción con objetos y símbolos, que contribuyen fuertemente al desarrollo de los procesos proximales<sup>ii</sup>. Incluye también aquellas características del entorno que fomentan versus interfieren con el desarrollo de los procesos proximales, como la inestabilidad y el caos en los principales

entornos en los que se moldean el carácter y las competencias del ser humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

#### *Mesosistema.*

Una de las premisas de la teoría de sistemas ecológicos es que el desarrollo está en función de las fuerzas que emanan de muchos entornos y de las relaciones entre estos entornos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). El mesosistema comprende las relaciones entre dos o más microsistemas. La interacción que se da entre los padres y el maestro, entre las familias y el vecindario y que afectan al niño(a). En el caso de un adulto, el mesosistema tiene que ver con las relaciones entre la familia, el trabajo y la vida social (Bronfenbrenner, 1987).

#### *Exosistema.*

Comprende los vínculos y procesos que tienen lugar en dos o más entornos, pero al menos en uno de estos entornos la persona en desarrollo no está presente, aunque lo que ocurre en este último influye indirectamente los procesos del entorno inmediato en el que vive la persona en desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

#### *Macrosistema.*

Se refiere a los patrones que rigen a los sistemas sociales y que influyen en la interacción de los otros sistemas (micro-meso y exo). Las relaciones que se dan entre los hogares y las guarderías o con las escuelas o con los entornos laborales en niveles socio-económicos altos no son iguales a los que se establecen en grupos que viven en condiciones de pobreza. Varían también para los distintos grupos étnicos, religiosos y otras subculturas, de acuerdo con sus sistemas de ideas y creencias (Bronfenbrenner, 1987). Tiene que ver con los planes, las legislaciones y las políticas para organizar cada tipo de entorno en toda sociedad o subcultura. Bronfenbrenner (1987) señala como ejemplo, conforme a lo que sugieren las investigaciones, que, cuando en la sala de maternidad se cambian las costumbres en lo que

respecta a la relación madre-recién nacido, los efectos siguen detectándose cinco años más tarde.

Además de las estructuras del ambiente ecológico, Bronfenbrenner (1987) destaca la importancia de las transiciones ecológicas, que son los cambios de rol o de entorno a lo largo de toda la vida: la llegada de un hermano, la entrada en preescolar o la escuela, graduarse, encontrar empleo, casarse, cambiar de casa, cambiar de empleo, jubilarse y, finalmente, morir. Agrega que los roles tienen un poder casi mágico para modificar lo que hace, piensa y siente la persona.

Las transiciones ecológicas son simultáneamente causa y consecuencia de procesos de desarrollo. Dependen tanto de cambios biológicos como de situaciones que suceden en el entorno, y son el mejor ejemplo del proceso de acomodación mutua entre el ser humano y su entorno (Bronfenbrenner, 1987).

### ***El Tiempo.***

La cuarta propiedad del modelo bioecológico, que lo diferencia aún más del modelo predecesor, es la dimensión temporal que tiene tres niveles sucesivos: micro, meso y macro (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### ***El Microtiempo.***

Se refiere a la continuidad versus la discontinuidad en los episodios de los procesos proximales. Guarda relación con lo que ocurre durante el curso de una actividad o interacción específica. Una de las premisas del modelo es que, para que las interacciones sean efectivas, deben darse de forma regular, por ejemplo, un hogar en el que se mantiene de forma constante un entorno físico estimulante, que permita la exploración, va a favorecer el desarrollo cognitivo del niño (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### *El Mesotiempo.*

Es la periodicidad en que ocurren las interacciones, la medida en la que persisten a través del tiempo. A nivel del mesosistema, la continuidad de características disruptivas en varios microsistemas puede poner en riesgo el curso del desarrollo humano, porque la interconexión entre los microsistemas tiende a reforzar cada uno y producir un efecto en escalada. La persistencia de inestabilidad o maltrato a lo largo del tiempo en el entorno familiar, escolar y en el entorno laboral de la familia está asociada a una mayor sumisión, agresividad, ansiedad y problemas emocionales en los niños durante su crecimiento hasta la edad adulta. Más allá, el factor de estabilidad de las condiciones de vida de la familia es un determinante aún mayor en el desarrollo que el nivel socioeconómico (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### *El Macrotiempo.*

El principio de la influencia de la estabilidad e inestabilidad en el desarrollo a través del tiempo también se manifiesta a nivel macro, es decir, a través del período histórico en el que vive la persona (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Elder (1974, 1996, c.p. Tudge et al., 2009) mostró la variación significativa en la trayectoria de desarrollo de personas de dos cohortes, nacidas en la misma área geográfica pero con diez años de diferencia. Cada cohorte experimentó los efectos de la Gran Depresión en Estados Unidos de forma completamente diferente, debido a que experimentaron las diversas consecuencias de este hecho en un momento y en una edad diferente en el curso de su vida.

La investigación de Bronfenbrenner & Morris (2006) muestra el poder de los procesos proximales como motor del desarrollo, y su variación en función de las características de la persona, del contexto y del tiempo. Los cuatro componentes que definen el Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano: Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) están

íntimamente interrelacionados. Bronfenbrenner y Morris (2006) postulan que, para desarrollar las potencialidades del individuo, es necesario que se den las condiciones y experiencias propuestas en el modelo bioecológico en su conjunto, de lo contrario, se produce un estancamiento del desarrollo.

Como señalan Gifre y Guitart (2012), la educación desde la perspectiva bioecológica “es un fenómeno social, histórico y cultural que se esparce en distintos contextos de vida y de socialización como la familia, el trabajo, los medios de comunicación o una determinada política...” (pp. 89-90). Fomenta la interculturalidad a través de programas de vinculación entre, por ejemplo, la familia y la escuela que podrían tener una incidencia en la motivación y rendimiento de los alumnos al articular sus conocimientos previos y formas de vida con los aprendizajes formales de la escuela.

### **Pedagogía, Currículo e Instrucción**

El término “pedagogía” ha sido definido, de manera muy amplia, como la práctica, el arte o la ciencia de la educación. También se refiere a los métodos de enseñanza-aprendizaje (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Añorga (1997) define el currículo como una serie estructurada de conocimientos y experiencias que se articulan para producir aprendizajes, los mismos que se convierten en formas de pensar y actuar frente a los problemas de la realidad.

Diversos autores conciben el diseño curricular como el “diseño de objetivos, experiencias de enseñanza-aprendizaje, métodos, medios y sistemas de evaluación”, que puede enfatizar una o varias de las siguientes categorías: “competencias específicas, disciplinas académicas, problemas y actividades sociales, habilidades de proceso e intereses y necesidades individuales” (Añorga, 1997, p.23).

En la distinción que establece Añorga (1997) entre currículo, instrucción y enseñanza, define el currículo como una planificación “macro” de la intervención en el aula; la



instrucción se refiere a los procesos de intercambio “a nivel ‘micro’, en un espacio y un tiempo determinado” (p.29) y la enseñanza la concibe desde una perspectiva más amplia, que incluye el currículo o proyecto docente y la aplicación de este proyecto en el aula.

Existe un consenso en cuanto a que la educación temprana debe incorporar el juego, por lo tanto, en la Educación Inicial cualquier definición de práctica educativa debe ser lo suficientemente amplia como para tomar en cuenta entornos de aprendizaje para la instrucción, el juego y la exploración. El término Instrucción abarca todo lo que sucede en el aula con el objetivo de llevar a cabo procesos de aprendizaje para el logro de metas educativas (Siraj-Blatchford et al., 2002).

En este estudio se adoptarán las siguientes definiciones de los términos “Currículo” y “Pedagogía”, tal como han sido definidos por Siraj-Blatchford et al. (2002):

Un currículo comprende tanto el conocimiento, habilidades, valores y actitudes que los niños deben aprender en un establecimiento educativo, así como todos los aprendizajes no intencionales.

El término “pedagogía” se concibe como las técnicas y estrategias instruccionales o metodologías de enseñanza-aprendizaje que permiten lograr aprendizajes. Se refiere al proceso interactivo entre el profesor y el alumno, incluyendo el entorno de aprendizaje y las acciones educativas de los padres y la comunidad.

Las prácticas educativas se sustentan en diferentes valores y filosofías educativas y en diferentes formas de asumir el aprendizaje, el desarrollo infantil, los estilos de instrucción y el currículo. Igualmente, hay diversos enfoques sobre el grado de influencia que los adultos deben tener sobre el currículo (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Se abordarán a continuación algunos modelos pedagógicos, valores y filosofías sobre la educación inicial, al igual que enfoques curriculares respecto al rol del maestro en la

Educación Temprana, para culminar con el papel que debe cumplir el docente para propiciar entornos de aprendizaje apropiados al desarrollo.

### **Modelos Pedagógicos, Aprendizaje y Desarrollo.**

Hay diversos modelos pedagógicos en la historia de la Educación Inicial: Montessori, Bank Street, Constructivismo, High Scope, enfoques basados en proyectos, entre otros (Katz, L. 2008).

El Modelo High Scope, desarrollado por David Weikart en 1970, ha demostrado los beneficios de la educación preescolar de niños en situación pobreza y con alto riesgo de fracaso escolar. El programa da cabida a elementos tanto cognitivos como socio-afectivos. Su éxito se atribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, que enfatiza la interacción, el razonamiento, la reflexión y la responsabilidad hacia el auto-aprendizaje, elementos que son también comunes en otros programas como, por ejemplo, el Reggio Emilia (Siraj-Blatchford et al., 2002). El enfoque Reggio Emilia visualiza al niño como una persona que posee derechos, un constructor activo de su conocimiento y bienestar social. El instructor es un colaborador, un coaprendiz con el niño y su rol es el de guía, facilitador y motivador de la investigación del niño (Soler & Miller, 2003).

En los programas High Scope el niño decide acerca de sus rutinas diarias, cómo las va a llevar a cabo y cómo evaluará sus decisiones. Siempre están bajo la supervisión de un adulto que organiza juegos educativos, actividades físicas y de recreación (Helpnia, 2013).

Otra estrategia pedagógica que contribuye al éxito de los programas de High Scope ha sido la inclusión de los padres de familia en el programa. El modelo del currículum de High Scope es claro en su énfasis del desarrollo de habilidades de metacognición en los niños para convertirlos en aprendices efectivos o ser personas capaces de aprender a aprender, aprender a desaprender y volver a aprender y esto solo es posible si cada persona conoce su propio proceso de aprendizaje (Hohmann y Weikart, 1995 c.p. Siraj-Blatchford et al., 2002).

Las investigaciones de High Scope en Educación Preescolar han tenido un impacto importante en la política pública norteamericana, sus programas preescolares son compatibles con la guía de la Asociación Norteamericana para la Educación Infantil -NAEYC- de prácticas apropiadas para el desarrollo de los niños (Highscope, 2013).

El enfoque Reggio Emilia se inspira en las ideas del educador Loris Malaguzzi, cuya experiencia durante la Segunda Guerra Mundial le mostró el peligro de formar personas que obedezcan ciegamente los lineamientos del poder. Consideraba que una sociedad debe fomentar una niñez pensante, capaz de usar su imaginación. Malaguzzi dejó la enseñanza en escuelas públicas y se involucró en iniciativas comunitarias para construir escuelas junto con padres de familia en la ciudad de Reggio Emilia, en el norte de Italia. Este movimiento facilitó la implementación de un enfoque pluralista, que incluye el compromiso de los niños, padres, maestros, administradores y políticos. Para 1967, todas las escuelas dirigidas por los padres de familia estaban bajo la administración municipal de Reggio Emilia (Soler & Miller, 2003).

Malaguzzi se inspira en la visión de John Dewey (1963 c.p. Soler & Miller, 2003), que enfatiza la interacción y participación en el proceso de aprendizaje y el valor del trabajo colaborativo del niño y el maestro a través de proyectos. Este enfoque prioriza las diferencias individuales, el pluralismo y se opone a la estandarización. Recibe influencias, igualmente, de los trabajos de Bronfenbrenner y Vygotsky y se nutre de los aportes de padres, maestros, niños y la comunidad. Se le critica a este enfoque la ausencia de un currículo escrito, lo que impide la rendición de cuentas a la comunidad (Soler & Miller, 2003).

Otro modelo en la Educación Inicial es el creado a iniciativa de la pedagoga María Montessori. Se basa en secuencias estructuradas de actividades sociales e intelectuales, diseñadas para ayudar a los niños pequeños a aprender a su propio ritmo. Los niños en preescolares Montessori reciben constante apoyo de sus maestros, en cada aula hay dos o más

profesores entrenados o certificados en esta filosofía. Se caracteriza por entornos de aprendizaje flexibles, cálidos y estimulantes. Es un modelo que se ha internacionalizado y hay escuelas Montessori con profesores certificados en muchas partes del mundo, incluyendo escuelas para niños con alguna condición de discapacidad (Helpnia, 2013).

Estos tres modelos enfatizan la importancia del juego, la exploración para el autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento.

Schank (2011) sostiene que las competencias esenciales en el aprendizaje están relacionadas con la habilidad para hacer un diagnóstico apropiado, para determinar la causalidad de los fenómenos, para hacer pronósticos, planificar y realizar experimentos. Los niños practican el diagnóstico constantemente, aprenden a través de la experimentación, “desde meterse cosas en la boca para descubrir sabores y texturas, hasta triturar el juguete favorito” (p. 185).

La memoria de los seres humanos es dinámica, se reorganiza ante nuevas experiencias. Las escuelas e incluso los padres de familia conciben la memoria como algo estático, donde hay que vaciar información y luego realizar exámenes para comprobar que memorizó la información. Schank (2011) lo explica de la siguiente manera:

La mente de un niño adquiere y abandona continuamente sus esquemas mentales. Estos hacen que un niño tienda a pensar que, si ocurre algo que ya ha experimentado, se repetirá lo mismo que aconteció la última vez que lo vivió. Por ello, un niño tiende a hacer generalizaciones; si estas fracasan porque no se cumplieron sus expectativas, intentará crear nuevas generalizaciones. (p.188)

Es preciso, por lo tanto, exponerlos a la mayor cantidad de experiencias posibles para enriquecer el aprendizaje, permitirles compartir sus vivencias con otros y hablar sobre estas para ampliar la comprensión sobre su propio conocimiento (Schank, 2011). Ha sido ampliamente reconocido que el juego y la experimentación tienen un rol importante en el

desarrollo infantil. Tanto Piaget (1954, 1962) como Vygotsky (1978) se han referido al fuerte vínculo que existe entre el juego simbólico y el desarrollo de las representaciones y el lenguaje (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Piaget fundamenta su teoría en el concepto de estructuras cognitivas y en el supuesto que los niños construyen de forma natural y activa sus propias comprensiones. Define las estructuras cognitivas como patrones de acción física o mental que se van desarrollando a través de diversos estadios. Partiendo de operaciones concretas, el niño va integrando estructuras más abstractas durante su proceso de maduración. La acción y la solución de problemas que llevan al niño a controlar su entorno son la base del aprendizaje y desarrollo (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Piaget describe un mecanismo de aprendizaje en el que el niño es un participante activo en la elaboración de su propia estructura mental a través de procesos de asimilación y acomodación a nuevas experiencias. Esta construcción de nuevas estructuras mentales es lo que Piaget llama “proceso de adaptación” (Piaget, 1954; Siraj-Blatchford et al., 2002).

El interés del niño en nuevos fenómenos o experiencias puede ser el resultado espontáneo de su curiosidad pero también puede provenir de la influencia de un adulto o de sus pares. Desde esta perspectiva, el pedagogo facilita el desarrollo permitiendo al niño descubrir contradicciones o desequilibrios con sus conocimientos previos (Siraj-Blatchford et al., 2002). La teoría del desarrollo del niño de Piaget, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción sustentado en las comprensiones previas del niño, ha tenido un amplio impacto en la educación, así como en las corrientes constructivistas.

Vygotsky (1978) comparte y complementa la teoría de Piaget. Para Vygotsky, el aprendizaje tiene una dimensión social y cultural y la conciencia humana se desarrolla a través de la internalización de conductas sociales compartidas. Vygotsky describe las formas en que nuestras estructuras cognitivas asimilan los conceptos y las comprensiones de otros.

Desde su perspectiva, las construcciones basadas en las comprensiones de otros son tan importantes como nuestras propias construcciones. A medida que los niños desarrollan una mayor capacidad para reconocerlas, desarrollan simultáneamente la capacidad de apreciar sus propias construcciones en abstracto. Este proceso reflexivo es lo que lleva a la metacognición, es decir que, al obtener conocimiento sobre cómo se produce su propio aprendizaje, el niño tiene mayor control sobre lo aprendido y tendrá la capacidad de aplicarlo en diferentes contextos (Siraj-Blatchford et al., 2002).

El trabajo de Vygotsky y el de otros teóricos que conciben al aprendizaje como práctica social resaltan la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los nuevos conceptos se construyen a partir de conocimientos previos del niño, pero, paralelamente, la forma de hacer y de pensar puede reconstruirse a través de procesos de enseñanza y de instrucción formal e informal (Siraj-Blatchford et al., 2002).

En la misma línea, estudios de Goncu y Rogoff (1998 c.p. Siraj-Blatchford et al., 2002) concluyen en la importancia del liderazgo de los adultos en el aprendizaje. Su investigación es consistente con la posición de Vygotsky, que sostiene que el desarrollo cognitivo es el resultado de la participación del niño en la solución de problemas, junto con otro que provee liderazgo y guía en la actividad.

Bruner (2001) señala también la relevancia de plantear problemas que adquieran significación, que hagan sentido al niño. Prioriza el aprendizaje a través del descubrimiento y enfatiza el proceso mediante el que el alumno busca comprender un problema. Sostiene que los temas, controversias o problemas que guían el proceso de descubrimiento deben ser relevantes para la persona e importantes para la sociedad. Debe darse al niño cierta libertad para expresar opiniones subjetivas, enfocar una tarea como un problema para el que hay que inventar una respuesta y que no tenga necesariamente que ser la respuesta que el maestro ha preparado para el problema. Bruner (2001) aconseja lo siguiente:

En el trabajo con niños de enseñanza primaria, con frecuencia es necesario preparar juegos especiales de gran vivacidad emocional, episodios de narración de cuentos o proyectos de construcción con el fin de restablecer en su mente el derecho no solo a tener sus propias ideas, sino también a expresarlas en un entorno público como es la clase. (p. 168)

Considera que es la conjetura, aunque en algunos casos esta sea imposible de asegurar, “lo que da origen a una conducta racional y autoconsciente de resolución de problemas, lo cual es fundamental para el desarrollo de la capacidad intelectual” (p.169).

De acuerdo con Ausubel (2002), una variable importante que influye en la adquisición de nuevos aprendizajes es la “disponibilidad en la estructura cognitiva de ideas subsumidoras pertinentes en un nivel adecuado de inclusividad (...) que proporcionen un anclaje óptimo” (p.115). La estructura cognitiva existente se refiere a la organización, estabilidad y claridad del conocimiento que tiene un individuo sobre un campo concreto en un momento dado.

La estrategia pedagógica que propone Ausubel (2002) para facilitar el aprendizaje supone el empleo de “organizadores previos”, que se administran antes de la presentación de nuevos conceptos o de nuevo material de aprendizaje. Estos organizadores previos constan de un material introductorio cuya función es proporcionar un andamiaje (o anclaje) para la incorporación y la retención de nuevos conocimientos. Permiten establecer similitudes y diferencias entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas subsumidoras estables en la estructura cognitiva. El organizador previo se debe relacionar de una manera explícita con el nuevo material o conceptos de aprendizaje pero también debe enlazarse con las ideas pertinentes al tema de estudio de la estructura cognitiva del individuo.

Ausubel (2002) define el significado como “un producto emergente de la interacción entre las ideas que hay que aprender en el material de instrucción y las ideas subsumidoras (de anclaje) pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante” (p. 126) y concibe el

aprendizaje significativo como la adquisición de nuevos significados. “En el curso del aprendizaje significativo, el estudiante siempre debe vincular los elementos componentes de nuevos conceptos o proposiciones, así como los conceptos y las proposiciones en su conjunto, con su propia estructura cognitiva idiosincrática” (p. 133).

Muchos estudios contemporáneos se refieren a la importancia de la provisión de andamiajes para el aprendizaje (“scaffolding”). Este concepto se deriva de la noción de “zona de desarrollo proximal” de Vygotsky y engloba todo lo que va más allá de la capacidad individual que la persona solo puede lograr con la ayuda de otro (Siraj-Blatchford et al., 2002).

La “zona de desarrollo proximal” varía de acuerdo con la cultura, la sociedad y la experiencia. Un elemento crucial es que la ayuda requerida sea apropiada a las necesidades del alumno, de ahí la importancia de que el maestro o el adulto que provee ayuda al niño conozca sus niveles de comprensión y competencia, y a partir de ahí lo ayude a construir nuevos aprendizajes (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Wood & Wood (1996, c.p. Siraj-Blatchford et al., 2002) resume el concepto “scaffolding” como el apoyo y refuerzo que necesitan los niños para desarrollar sus recursos cognitivos permitiéndoles alcanzar su zona de desarrollo proximal.

Otras investigaciones conciben el “scaffolding” como un proceso secuencial que posibilita que tareas complejas sean accesibles y manejables para el estudiante. El “scaffolding” es un elemento clave del aprendizaje cognitivo, que acerca progresivamente al alumno a su zona de desarrollo proximal (Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007).

### **Enfoques Curriculares y Rol del Maestro en la Educación Temprana.**

Investigadores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford (2002) identifican tres tipos de enfoques respecto al rol del maestro en la Educación Inicial:



1. El Enfoque de aprendizaje programado y dirigido por el maestro.
2. El Enfoque abierto, en el que se provee al niño libre acceso a diversos entornos de aprendizaje y en los que el adulto dirige el aprendizaje del niño.
3. El Enfoque centrado en el niño, en el que el objetivo del maestro es proveer un entorno de aprendizaje estimulante en el que el niño juegue libremente.

Sostienen que la pedagogía de calidad en los primeros años incluye un balance de los dos primeros enfoques, de manera que los niños puedan escoger libremente un entorno instructivo para el juego y la exploración y el maestro intervenga para guiar el aprendizaje del niño. La enseñanza dirigida por el maestro debe complementarse con el diálogo adulto-niño centrado en la reflexión. Un buen entorno de aprendizaje es aquel que establece un balance equitativo entre las actividades dirigidas por el maestro y el juego educativo libre (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Estudios posteriores de estos investigadores confirman que, en los centros preescolares de menor calidad, los niños de tres a cinco años pasan más tiempo desocupados, en juegos en solitario o en actividades en grandes grupos dirigidas por el maestro y dedican poco tiempo a actividades libres. En cambio, en los de mayor calidad, los niños dedican más tiempo a actividades cognitivas como juegos creativos, lenguaje o ciencias naturales, se involucran más con sus pares y en interacciones uno a uno con el maestro. Los maestros asumen un rol activo, utilizando prácticas pedagógicas que abarcan la preparación para el aprendizaje, el modelaje y el planteamiento de preguntas. Muestran que un enfoque estructurado de las actividades diarias en el preescolar produce mejores resultados cognitivos y lingüísticos en los niños (Sylva, Taggart, Siraj-Blatchford, Totsika, Eveky-Stevens, Gilden & Bell, 2007).

La Asociación Norteamericana de Educación Infantil (NAEYC, 2009) coincide con este planteamiento de lograr un óptimo equilibrio entre actividades guiadas por un adulto, que formen parte de las metas del maestro, y actividades que reflejen los intereses de los niños.

Otros estudios muestran que los niños que han recibido una instrucción programada y directa tienen mayores logros de aprendizaje a corto plazo que otros niños expuestos a otras formas de pedagogía, sin embargo, estos logros de corto plazo se pierden rápidamente. Además, la instrucción programada directa o los enfoques “formales” de aprendizaje han sido asociados con ansiedad y stress en los niños e incluso problemas emocionales y conductuales (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Lilian Katz (2014) considera que el debate entre una instrucción académica formal versus la enseñanza centrada en el juego está mal planteado y sugiere centrarlo en la distinción entre metas académicas y metas intelectuales.

Define las metas académicas como aquellas relacionadas con el aprendizaje de información, generalmente relacionada a la lecto-escritura. En los programas centrados en metas académicas, los aprendizajes y prácticas de los niños requieren memorización y aplicación de fórmulas, dejando de lado la comprensión. Katz (2014) reconoce que la información es un componente importante para el aprendizaje de la lectura y otras competencias académicas, desde su perspectiva el problema es otro y radica en establecer cuándo deben adquirirse y con qué intensidad.

Las metas intelectuales, por su parte, estimulan el desarrollo del pensamiento y de la sensibilidad moral y estética. Enfatizan el razonamiento, el planteamiento de hipótesis, la predicción, el hacerse preguntas para la comprensión y la búsqueda de respuestas, así como el desarrollo y análisis de ideas. Un currículum apropiado para la infancia debe focalizarse en el desarrollo de la capacidad intelectual del niño, por ejemplo, permitir que haga sentido de su propia experiencia y de su entorno, estimular y motivarlo en la búsqueda de habilidades académicas básicas y darles la oportunidad de comprender su uso y propósito (Katz, 2014).

Katz sugiere la introducción, desde los primeros años, de trabajos a través de proyectos en los que los niños conduzcan investigaciones de objetos y eventos a su alrededor, que sean

significativos para ellos y sobre los que sienten curiosidad. Durante estas investigaciones, que deben ser parte de su currículo, la mente del niño está siempre activa ya que encuentran por ellos mismos cómo funcionan los fenómenos y los objetos, de qué materiales están hechos, de dónde vienen, quién hace qué, qué herramientas usan y en general qué hace la gente a su alrededor para contribuir a su propio bienestar. De acuerdo con la postura de Katz, la capacidad para leer, escribir, medir, contar, etc., se irá evidenciando a lo largo de proyectos pertinentes.

Otro factor que se debe considerar es que la instrucción académica que solo implica transmisión de información, estimula un rol pasivo y receptivo de los niños, lo contrario ocurre con trabajos a través de proyectos que les permiten tomar iniciativas y asumir responsabilidades al tener que determinar las preguntas de su investigación y cómo recoger datos relevantes y representativos que documenten su investigación (Katz, 2014).

La postura de Katz (2014) se sustenta en investigaciones sobre el rol de la estimulación en el desarrollo temprano del cerebro como aquella de Blair (2002). Blair propone un modelo neurobiológico para preparar a los niños a las actividades escolares basado en análisis de datos neurológicos, que muestran que los programas preescolares son mejores cuando enfatizan metas intelectuales, emocionales y sociales y no metas reducidas solo a logros académicos. El análisis de Blair enfatiza el rol positivo de experiencias de estimulación temprana, que permiten la autorregulación, la iniciativa y lo que él llama “la interacción sincrónica”, o interacción del niño con otros, en lugar de la recepción pasiva de partes aisladas de información.

Katz (2014) concluye que la introducción temprana de instrucción formal académica no causa mayores ventajas ni desventajas para el niño en el corto plazo pero si puede ser desventajosa e incentivar la pasividad en el largo plazo. Propone el desarrollo de

competencias de carácter intelectual desde los primeros años, a través de proyectos que estimulen el desarrollo del pensamiento y les permita involucrarse en juegos espontáneos.

En esta línea, las investigaciones de Bruner (2001) sustentan la importancia para el desarrollo del pensamiento, de la capacidad de reflexión en el niño, “la capacidad de raciocinio orientada a la redefinición, la remodelación o la reorganización de los problemas” (p. 170). De acuerdo con este autor, hay tres procesos casi simultáneos en el aprendizaje. El primero es la adquisición de información que sustituye, afina e incluso puede contradecir los conocimientos previos. El segundo es la transformación o manipulación del conocimiento para adecuarlo a nuevas tareas, es el proceso de análisis y ordenamiento de la información para extrapolarla y convertirla en algo diferente. El tercero es la evaluación, que es la forma de comprobar si se está analizando apropiadamente la información para la tarea propuesta o si la extrapolación es adecuada. La guía que el maestro proporcione al alumno en estos tres procesos resulta esencial en el aprendizaje. La instrucción rigurosa y significativa del maestro, su orientación y retroalimentación constructiva durante el proceso de evaluación facilita el aprendizaje posterior.

Su teoría se puede ejemplificar mejor a través del desarrollo de su currículo de estudios sociales (MACOS). El currículo MACOS se caracteriza por estimular la curiosidad del niño. Los métodos instruccionales que utiliza son la indagación, la experimentación, la observación, la entrevista, la revisión de literatura, la realización de síntesis, la defensa de opiniones, entre otros. Esto muestra que los estudiantes deben involucrarse en la construcción de sus comprensiones y que la interacción social en el aula es esencial para este proceso constructivo (Cunningham y Duffy, 1996).

Soler y Miller (2003) hacen una comparación de tres currículos de Educación Inicial contemporáneos: el Plan de Estudios de Reino Unido para la Etapa Básica (3 a 6 años), el Te Whāriki, que es el Programa Nacional de Educación Inicial en Nueva Zelanda, y el Enfoque

Reggio Emilia. El objetivo del estudio fue identificar, comparar y contrastar visiones específicas, creencias e ideas sobre diferentes enfoques en la pedagogía y currículos en la Educación Inicial.

Las investigadoras conciben estos tres enfoques como un continuum, en el que en un extremo se encuentran visiones progresistas socio-culturales del currículum, centradas en el niño; y en el otro extremo, visiones instrumentales vocacionales cuyo objetivo es formar ciudadanos que beneficien a la sociedad, se centran en la autoridad del maestro y en las necesidades de la sociedad por sobre el individuo.

Las visiones progresistas del currículum se caracterizan por una reducción del rol de autoridad y una descentralización del poder del maestro, quien es considerado un facilitador de las actividades del currículum. Según Soler y Miller (2003), esta perspectiva recibe influencias de pedagogos progresistas como Robert Owen, Froebel, Pestalozzi y Montessori en Europa y John Dewey en Estados Unidos, que dan mayor importancia a la necesidad de comprender y explorar las experiencias del alumno que al currículum. Creen en un currículum que resalte los intereses, necesidades y patrones de aprendizaje del niño, conciben al aprendizaje como un proceso dinámico en el que el alumno contribuye a la construcción de su entorno y condiciones de aprendizaje. Se nutre también de educadores como Vygotsky (1978) y de visiones como la de Bronfenbrenner, que señalan la importancia del contexto socio-cultural del aprendizaje.

Tanto las perspectivas progresistas como las perspectivas socio-culturales dirigen la atención a la relación del niño con su entorno de aprendizaje, cómo interactúan con su entorno, con otros alumnos, con los materiales y con el maestro.

Los currículos de Educación Inicial que investigan Soler y Miller (2003) son producto de sociedades que han masificado la educación y en las que la escolaridad es obligatoria. Durante los años 1980 y 1990, muchos países con sistemas educativos obligatorios

implementaron currículos nacionales, que hacían énfasis en pruebas de evaluación estandarizadas (test estandarizados) y en la enseñanza y manejo efectivo del aula.

La Guía Curricular para la etapa básica de Reino Unido (QCA, 2000) fue construida sobre documentos gubernamentales anteriores, como las Metas de Aprendizaje para la Educación Inicial (“Early Learning Goals”, QCA, 1999), que establecen los estándares de las áreas de matemáticas y lenguaje y hacen referencia a principios claves del aprendizaje y juego libre. Recoge también la visión de comunidad que integra la Educación Inicial en Reino Unido (Soler & Miller, 2003).

La perspectiva de este modelo es que el aprendizaje se realiza de forma secuencial y que puede evaluarse en niveles predeterminados, se definen los niveles de inicio y finalización del preescolar de todos los niños y se determinan las habilidades y conocimientos que deben adquirir entre tres y seis años. Prepara al alumno para su ingreso a la Escuela Primaria, tiene un enfoque formal del aprendizaje con metas relacionadas con las materias de estudio en la primaria. Es un ejemplo de un currículo centralizado y orientado a competencias, establece metas y contenidos educativos nacionales específicos (Soler & Miller, 2003).

El Plan Nacional de Educación Inicial de Nueva Zelanda, el Te Whāriki, se da en un contexto similar al currículo inglés en el sentido de que intenta establecer una conexión y transición con la Educación Primaria, pero se desarrolla desde una perspectiva bicultural para el establecimiento de relaciones recíprocas con la comunidad Māori de Nueva Zelanda. La visión de este currículo parte de que la educación es un proceso experiencial rico y complejo que resulta de la interacción del niño con el entorno físico y social. Adopta un enfoque holístico, que incorpora la relación entre cultura, lenguaje y aprendizaje, señala la importancia de la diversidad y de los enfoques centrados en el alumno. Establece el marco curricular de la Educación Inicial con los contenidos de estudio y define una secuencia del desarrollo del niño

en la educación preescolar, aunque esta se considera como un referente y su aplicación es flexible. Su naturaleza bicultural permite la individualización del programa, de manera que refleje las necesidades e intereses de grupos locales, comunidades indígenas, padres de familia y profesionales de Educación Inicial (Soler & Miller, 2003).

El último ejemplo es el que provee un mayor contraste y responde a prácticas educativas centradas en el niño, a una visión del niño como coconstructor activo del contenido del programa con el adulto y a principios socio-culturales. Se trata del enfoque Reggio Emilia, que, a diferencia de los dos ejemplos anteriores, no es un Plan Nacional ni forma parte de una política curricular del país.

Los tres enfoques curriculares que muestran Soler y Miller (2003) forman un continuum de modelos, en un extremo se encuentran los modelos centralizados y orientados a metas específicas, como La Guía Curricular para la Etapa Básica de Reino Unido; y en el otro, modelos individualizados como el Enfoque Reggio Emilia. Entre los dos extremos se ubica un enfoque curricular que provee un marco de consulta para los profesionales de Educación Inicial, como el Te Whāriki de Nueva Zelanda, que se inspira en teorías y visiones progresistas y socio-culturales. Desde la perspectiva de Soler y Miller (2003), la definición de un currículo nacional, incluso flexible, puede restringir el rol activo del niño en la coconstrucción y reconstrucción de sus aprendizajes y limitar la habilidad del maestro para colaborar en el desarrollo del niño, compartiendo significados y comprensiones en entornos en los que este toma un rol activo y creativo.

Los que se oponen al plan de estudios y las metas de la Educación Inicial de Inglaterra demandan un modelo más individualizado, que satisfaga las necesidades locales. Los defensores del Plan sostienen que provee las bases para logros futuros y para que los niños tengan un inicio exitoso en la escuela primaria y como aprendices a lo largo de la vida. Las

metas del plan se sustentan en la necesidad de proveer al niño los conocimientos, habilidades y comprensiones necesarias para la vida adulta y la empleabilidad (Soler & Miller, 2003).

Otros estudios apoyan el enfoque general del Currículo de Educación para la Etapa Básica de Reino Unido (tres a seis años), lo consideran un currículo inclusivo y con un enfoque de aprendizaje de orientación cognitiva emergente. La investigación del equipo del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford, cuyo objetivo fue identificar las estrategias pedagógicas más efectivas aplicadas en etapas previas a la escolaridad, concluye que el currículo de Reino Unido promueve el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los niños y asegura un buen inicio en la escuela primaria. Estimula a los maestros a evaluar a los niños para asegurar experiencias desafiantes pero posibles de lograr para evitar frustraciones y stress, modelar un lenguaje, valores y prácticas apropiadas, estimular las actividades socio-dramáticas, motivar el cuestionamiento y la interacción verbal para promover el pensamiento y la reflexión (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Los principios de Educación Inicial del currículo inglés incluyen la necesidad de realizar un trabajo conjunto y colaborativo entre padres y profesionales, combinar actividades planificadas por el maestro con iniciativas del niño y el juego libre, promover la colaboración entre pares, que los niños enseñen a otros niños, utilizar situaciones inesperadas o no previstas para producir aprendizaje en las rutinas diarias, ayudar a cada niño a avanzar a niveles superiores, a hacer conexiones y reflexionar sobre lo aprendido (Siraj-Blatchford et al., 2002).

El currículo aconseja a los maestros observar y documentar el desempeño y progreso del niño a través de documentos escritos, fotografías, videos y grabaciones de audio. Deben tener una evaluación adecuada de las fortalezas, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de cada niño a fin de planificar experiencias de aprendizaje motivadoras y relevantes para cada niño. Refleja el reconocimiento generalizado de la necesidad de



utilización de diversas técnicas y estrategias pedagógicas para la adquisición de diferentes formas de conocimientos, habilidades y comprensiones (Siraj-Blatchford et al., 2002).

### **Papel del Docente para Propiciar Entornos de Aprendizaje Apropriados al Desarrollo.**

La Asociación Norteamericana para la Educación Infantil (NAEYC, 2009) define una guía de prácticas apropiadas para el aprendizaje y desarrollo (P.A.D.) de los niños de cero a ocho años. Estos lineamientos se sustentan en investigaciones sobre el desarrollo y aprendizaje y sobre la provisión de una educación de calidad en servicios de estimulación temprana y educación inicial. Definen el rol del maestro en las siguientes cinco áreas interrelacionadas:

#### ***Capacidad para Crear una Comunidad de Aprendizaje y Atención al Infante.***

El rol del maestro en la Educación Inicial es proveer un entorno que propicie el aprendizaje y el desarrollo físico, emocional y cognitivo del niño a través del establecimiento de relaciones afectivas positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Implica ser tolerante y tener capacidad de escucha para comprender los sentimientos y frustraciones de los niños y guiarlos para que resuelvan sus conflictos, estar alertas a eventos traumáticos en la familia y aplicar estrategias que reduzcan el estrés y desarrollen resiliencia; diseñar y mantener un entorno físico que proteja la salud y seguridad del niño, tanto en las tareas dentro del aula como en las actividades que lo ponen en contacto con la naturaleza y el mundo exterior; asegurar la estimulación sensorial, establecer un balance adecuado entre actividades de movilidad física, de descanso y nutrición; mantener un equilibrio entre una estructura estable y elementos dinámicos y cambiantes, de manera que sea predecible y comprensible para el niño. Las actividades en el aula deben reflejar el lenguaje y la cultura de cada uno de ellos.

## *Utilización de Estrategias de Enseñanza que Estimulan el Desarrollo y el*

### *Aprendizaje.*

El maestro debe incluir en la planificación diaria experiencias significativas que estimulen la creatividad y la adquisición de conocimientos, inviten a la exploración, a la interacción, al juego y a la colaboración en investigaciones con pares y adultos y que permita a los niños involucrarse de forma activa y sostenida en las actividades. Los niños aprenden mejor cuando los conceptos, lenguaje y habilidades se relacionan con lo que conocen y les hace sentido, por lo tanto, es importante hacer conexiones significativas para los niños, acorde con sus intereses y valores culturales.

Requieren utilizar una variedad de materiales y poseer un extenso repertorio de estrategias que les llamen la atención, lo desafíen, e incentiven su imaginación y creatividad. La Tabla 1 muestra algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje y el objetivo que cumple cada una de ellas:

Tabla 1. *Elaborado por el autor con base en información de la NAEYC, 2009.*

<b>Objetivo de aprendizaje del niño</b>	<b>Estrategia de enseñanza-aprendizaje del maestro</b>
Desarrollar iniciativa	Estimular al niño a seleccionar y planificar sus propias actividades
	Plantear problemas e hipótesis.
Desarrollar pensamiento y ampliar conocimientos e intereses	Hacer preguntas, comentarios y sugerencias.
	Presentar nuevas experiencias y actividades.
	Introducir ideas creativas.
Adquirir nuevas competencias y comprensiones	Incrementar la complejidad y desafío de las actividades.
Ampliar la comprensión de conceptos	Cuestionarios, conversaciones y discusiones que estimulen la reflexión y recuerdo de experiencias previas.
Desarrollar confianza en sí mismo y sentido de competencia	Someter a los niños a experiencias desafiantes en las que serán exitosos.

La NAEYC (2009) aconseja también el “scaffolding” para permitir al niño progresar a un nivel superior del que puede lograr por sus propios medios, o en términos de Vygotsky, ayudar al niño a alcanzar su “zona de desarrollo proximal”. Luego, hay que reducir gradualmente el apoyo a medida que el niño adquiere maestría o domina la habilidad o destreza y finalmente, preparar el escenario para el siguiente desafío. El soporte del profesor para la construcción de aprendizajes toma diversas formas: Una insinuación, un consejo, una pista, modelar la habilidad, adaptar los materiales y actividades aumentando o disminuyendo los niveles de dificultad. Puede proveerse en diversos contextos, en el aula, fuera de ella o durante el juego. Lo importante es adaptar el apoyo (la ayuda o soporte) de acuerdo con las necesidades y niveles de aprendizaje de cada niño.

El Educador Inicial debe fomentar la inclusión de niños con discapacidad, estar en contacto con otros especialistas que dan atención al niño, así como con la familia y velar para que se realicen las adaptaciones necesarias para la accesibilidad y la provisión de servicios especiales.

#### ***Planificación Curricular para el Logro de Metas y Objetivos.***

El currículo está compuesto por los conocimientos, habilidades, competencias y comprensiones que los niños deben adquirir (metas y objetivos de aprendizaje) y las actividades y experiencias de aprendizaje que permitirán su logro (cómo lograr las metas). A pesar de la importancia de un currículo bien planificado, los maestros deben ser flexibles en su manejo para adaptarlo a las necesidades de cada niño y a diversas situaciones e imprevistos.

#### ***Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje.***

La evaluación debe articularse estrechamente con las experiencias de aprendizaje. Los resultados de la evaluación se utilizan para reorientar la planificación y las actividades, proveer información a los padres de familia y administradores, así como para mejorar el

programa. Hay diversos métodos para evaluar las competencias de los alumnos en el aula: la observación, entrevistas, recolección de los trabajos de los niños, la evaluación de desempeños auténticos, entre otros. En la evaluación hay que tomar en cuenta no solo lo que el niño es capaz de hacer sino también aquello que logra con apoyo de otros niños o del adulto, de manera que el profesor puede ir reduciendo gradualmente el apoyo hasta que el niño adquiera la habilidad o competencia. Debe también integrar la autoevaluación que hace el niño de su trabajo.

### ***Establecimiento de Relaciones Recíprocas con la Familia.***

Establecer relaciones recíprocas maestro-familia implica que exista respeto mutuo, cooperación, responsabilidades compartidas en pro del bienestar, desarrollo y aprendizaje del infante. Para los maestros, los padres de familia son una fuente de información importante y mantener el contacto permite involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Para cumplir adecuadamente su rol, el maestro de Educación Inicial necesita desarrollar determinadas competencias, las que se discutirán en la siguiente sección.

### **Competencias de los Maestros de Educación Inicial en Contextos de Innovación**

Hay considerable evidencia que muestra que la calidad de los programas preescolares se relacionan con el entrenamiento y la calificación de los maestros, sin embargo, se requieren investigaciones más específicas sobre la interacción maestro-niño y su relación con la preparación del maestro para clarificar los estudios existentes (Kontos & Wilcox-Herzog, 2002).

Para abordar el tema de la formación de maestros de Educación Inicial surgen tres preguntas básicas (Katz, 2008):

1. ¿Qué deben aprender los maestros de Educación Inicial?

2. ¿Cuándo deben aprenderlo? La secuencia temporal es un tema importante en la planificación de cualquier currículum, no solo para la formación de educadores iniciales, sino para cualquier profesión.

3. ¿Cómo deben aprenderlo? ¿Con qué estrategias de enseñanza aprendizaje?

En lo que se refiere a los conocimientos, comprensiones, habilidades y actividades que deben adquirir los educadores iniciales, la revisión de la literatura sugiere que las competencias esenciales en el aprendizaje están relacionadas con la habilidad para hacer un diagnóstico apropiado, para determinar la causalidad de los fenómenos, hacer pronósticos, planificar y experimentar. Sin embargo, cuando se requiere introducir cambios en un diseño curricular, lo primero que se hace es incrementar nuevas materias, aún cuando el contenido de las materias resulte menos importante que el aprendizaje (Schank, Cobo y Moravec, 2011).

En la misma línea, Katz (1985; 2008) afirma que cuanto más se incrementan los contenidos y las habilidades a enseñar, menor será el dominio de conocimientos de contenidos y habilidades por parte de los estudiantes. La presión de incrementar el currículum para la formación de educadores de niños pequeños se debe a la necesidad de sensibilizar a los maestros de Educación Inicial respecto a la diversidad cultural, a las diferencias de género, a la inclusión de niños con necesidades especiales, al dominio de nuevas tecnologías de información y comunicación y otros temas de relevancia en la era actual. Igualmente, esta presión se ejerce debido a la expansión del conocimiento e información en todas las disciplinas relacionadas con la Educación Inicial, como el lenguaje, la lingüística, estudios sobre el desarrollo cerebral, entre otras, además de aquellas disciplinas que son esenciales, a saber: el desarrollo infantil, la psicología del aprendizaje, los métodos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, las ciencias naturales, las matemáticas, la educación especial, entre otras. El problema de optar por la cobertura de materias versus el dominio de los temas es que se forme a los maestros con muchos conocimientos y

comprensiones superficiales. Por el contrario, si se opta por la profundización en un menor número de contenidos, el problema que se plantea es el establecimiento de prioridades sobre los conocimientos y habilidades esenciales que debe tener un educador inicial.

Katz y Rath (1985) y Katz (2008) abogan por fortalecer las disposiciones y actitudes importantes para el desarrollo profesional a largo plazo, como el respeto, el ser paciente, reflexivo, recursivo, experimentador, ser abierto a nuevas ideas y enfoques de enseñanza alternativos, cooperador con sus colegas, responsabilizarse por su propio aprendizaje y desarrollo profesional, entre otras. Respecto al cómo hacerlo sugieren tareas flexibles que estimulen la iniciativa, el estudio autónomo, proyectos electivos, entre otros.

Katz (2008) defiende el principio de congruencia, es decir que se debe formar a los estudiantes de Educación Inicial de la misma manera en que se quiere que los maestros enseñen a los niños. El programa de formación debe ser un modelo de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con NAEYC (2009), existen tres tipos de conocimientos básicos que permiten al Educador Inicial llevar a cabo prácticas apropiadas al aprendizaje y desarrollo (P.A.D.):

1. Conocer teorías del desarrollo infantil y del aprendizaje.
2. Conocer las particularidades de cada niño a través de observaciones, entrevistas y evaluaciones.
3. Conocer el contexto socio-cultural en el que el niño se desenvuelve, sus valores y expectativas a fin de crear un entorno de aprendizaje significativo, relevante y respetuoso con cada niño y su familia.

Guralnick (2005) hace énfasis en el desarrollo de los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes del educador inicial:

1. *Conocimientos:* Teorías del desarrollo y teorías del aprendizaje.

2. *Habilidades*: Evaluación del desarrollo infantil, reconocimiento de las dificultades en el desarrollo e implementación de programas de estimulación y/o intervención temprana.
3. *Actitudes*: Autoreflexión sobre las preconcepciones, reacciones emocionales y su impacto en las interacciones; recursividad y reflexión sobre las prácticas profesionales, que son el elemento primordial para que los conocimientos, habilidades y actitudes se interrelacionen.

De la propuesta de Salinas (2008), se desprende que el programa de formación de educadores iniciales capaces de generar procesos de innovación educativa debe desarrollar las siguientes competencias:

1. Competencias como usuarios avanzados en nuevas tecnologías de la información y comunicación, que implica saber utilizarlas y al mismo tiempo desarrollar en los estudiantes competencias TIC. Incluye el dominio en la gestión de entornos virtuales y recursos de información, es decir, seleccionar los entornos virtuales más indicados para sus educandos, filtrar la información pertinente, integrar nuevos conceptos y aprendizajes con base en esta información y ponerla a disposición de los alumnos.
2. Competencias en su campo de intervención profesional, que en el caso del presente estudio sería la educación inclusiva de niños de cero a ocho años, que comprende la estimulación temprana, la educación preescolar y la educación en los primeros grados de la escuela primaria: Manejar recursos de información de la disciplina, acceder a documentos, textos y otros materiales (en físico y en digital) y a innovaciones en el campo de estudio de la Educación Inicial.
3. Competencias pedagógicas para la óptima utilización de estrategias y metodología de enseñanza-aprendizaje que generen conocimientos y desempeños auténticos, que guíen al estudiante a construir su propio aprendizaje, a ser capaces, ellos mismos, de

filtrar información pertinente, hacerse preguntas, elaborar nuevas concepciones y aprendizajes y aplicarlos en proyectos reales.

Otro grupo de competencias claves que se deben desarrollar para las profesiones del mañana y, por lo tanto, en los educadores iniciales, son pensamiento crítico y sistémico, liderazgo proactivo, relaciones interpersonales y capacidad de auto-aprendizaje (Barron & Darling-Hammond, 2010; Cobo y Moravec, 2011).

¿Cómo deben aprenderlo? ¿Con qué estrategias de enseñanza-aprendizaje? La revisión de la literatura sobre desarrollo infantil y aprendizaje muestra que los niños pequeños participan activamente en su aprendizaje y que las prácticas apropiadas al desarrollo en los primeros años del niño requieren que tanto el profesor como el alumno se involucren en un proceso de coconstrucción. Si aplicamos el principio de congruencia que señala Katz (2008), un programa de formación de educadores iniciales debe favorecer enfoques educativos que conecten el conocimiento con su aplicación, en el que el profesor es un facilitador que estimula la activa participación del estudiante y desarrolla en ellos la capacidad de autoaprendizaje y autoreflexión, desarrolla habilidades metacognitivas, o lo que es lo mismo, que el estudiante sea capaz de monitorear, evaluar y optimizar su adquisición y aplicación de conocimientos (Istance & Dumont, 2011; Siraj-Blatchford et al., 2002; Vygotsky, 1978).

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje de una carrera de Educación Inicial deben estimular el diálogo inter-creativo y el aprendizaje a través de experiencias como el aprendizaje basado en la indagación, en proyectos y en la resolución de problemas reales, la formación de incubadoras del conocimiento capaces de mezclar distintas disciplinas y niveles de formación y que utilicen formas innovadoras de evaluar. Metodologías que permiten la formación de un agente del conocimiento o “Knowmad”, que conecte los saberes con situaciones problemáticas, elabore teorías, empiece de nuevo si se plantea la hipótesis



equivocada, cree nuevas perspectivas para resolver un problema y trabaje desde la interdependencia (Cobo y Moravec, 2011).

El paradigma del Aprendizaje Invisible de Cobo y Moravec (2011) insiste en la necesidad de buscar otros entornos de aprendizaje, no centrarse solo en el aprendizaje formal (contenidos, asignaturas, currículo, cátedra, evaluación, calificación) y aprovechar los aprendizajes informales, como los aprendizajes en redes y el aprendizaje accidental (o serendipia), realzar los aprendizajes tácitos, tener una visión más ecológica del aprendizaje. Las TIC son un aspecto importante, pero no son el elemento central. Son una herramienta pragmática para estimular el desarrollo de aprendizajes no visibles, modelar situaciones del mundo real en entornos virtuales y abrir nuevas posibilidades para el auto-aprendizaje, la exploración y la experimentación.

Lo que Cobo y Moravec (2011) llaman “reinventar el aprendizaje” significa recombinar los aprendizajes formales y los informales, ser capaces de volver a aprender. Consideran que los sistemas de educación tradicional han avanzado en el ámbito del aprendizaje no formal en estrategias de enseñanza-aprendizaje como talleres, actividades deportivas, artísticas, de baile, pintura o visitas a nuevos lugares. Falta aún entender la educación como un continuum que dura toda la vida, y por lo tanto, que estimule el desarrollo de habilidades y actitudes para aprender a aprender y se convierta en un espacio experimental para probar, testear, cambiar, imaginar, crear, innovar, aprender y compartir.

Estos planteamientos son coherentes con las concepciones constructivistas, que plantean que el aprendizaje es un proceso de construcción social.

Según Cunningham y Duffy (1996), el término “constructivismo” se ha convertido en un paraguas para una diversidad de visiones que tienen en común dos elementos esenciales. El primero es que el aprendizaje es un proceso activo de construcción y no de adquisición del conocimiento. El segundo es que la instrucción es un proceso de apoyo a esa construcción y

no la mera transmisión de conocimientos. Cobb (1994, c.p. Cunningham y Duffy, 1996) encuentra dos tendencias principales en el constructivismo, un enfoque cognitivo y uno sociocultural.

El enfoque cognitivo se deriva de la teoría de Piaget (1977), Glasersfeld (1984, 1989, 1992) y otros constructivistas contemporáneos. Esta visión enfatiza la actividad constructiva del individuo a medida que intenta resolver problemas y comprender su mundo mediante un proceso de asimilación y acomodación a nuevas experiencias. Al estudiar el aprendizaje, examinan el impacto de la cultura en los procesos psicológicos del individuo (Cunningham y Duffy, 1996).

El enfoque sociocultural enfatiza el origen social y cultural de la cognición. Este enfoque se deriva de teóricos como Vygotsky, que estudia, por ejemplo, el impacto de la apropiación individual del lenguaje como una herramienta mediática para construir significados. El foco está en la acción colectiva como en el concepto de comunidades de aprendizaje de Rogoff, donde el aprendizaje ocurre en la participación con otros. El énfasis está en los cambios de la persona al participar en una comunidad y no en las construcciones individuales de esa actividad (Cunningham y Duffy, 1996).

Los seres humanos están conectados al medio socio-cultural en el que operan, un medio caracterizado por herramientas (computadoras, carros, televisores y otras herramientas) y símbolos (el lenguaje, las matemáticas, diseños, entre otros) de los que se apropian para pensar. El pensamiento no es una acción que tiene lugar en una mente en un cuerpo sino en las conexiones, en las interacciones. El aprendizaje es un proceso de diálogo y negociación en un contexto socio-cultural (Cunningham y Duffy, 1996).

La conectividad o habilidad para desarrollar amplios marcos conceptuales y luego transferir y utilizar el conocimiento en diferentes contextos, incluso a problemas desconocidos, es una de las características primordiales de las competencias adaptativas del

siglo XXI. Los maestros deben ayudar a los estudiantes a adquirir gradualmente experticia para conectar conocimientos, comprensiones y conceptos en entornos de aprendizaje que se extienden más allá del aula a contextos del mundo real (Istance & Dumont, OECD, 2010).

Investigadores de la OCDE caracterizan la educación del siglo XXI como una educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje autónomo, estructurada y diseñada por profesores con sofisticación pedagógica para manejar proyectos de largo plazo y de largo alcance, que mantienen el foco en el hacer con comprensión y autoreflexión y diseñan apropiadamente las situaciones de aprendizaje. Es una educación personalizada, inclusiva y colaborativa (Istance & Dumont, OECD, 2010).

Michael Gibbons (1998) plantea que el nuevo contexto de producción del conocimiento exige a las universidades atravesar por procesos creativos de reformulación académica que permitan pasar de un aprendizaje basado en disciplinas, que denomina Modo I, a un aprendizaje basado en problemas, que denomina Modo II.

La Modalidad I se centra en la especialización (crítica que también se encuentra en Schön, 1998), en estructuras disciplinarias jerárquicas que definen la “buena ciencia” o lo que se cree que los estudiantes necesitan saber para convertirse en científicos. El modo I es una serie de ideas, métodos, valores y normas para asegurar la difusión de la estructura de especialización a nuevos campos de estudio (Gibbons, 1998; Schön, 1998).

La Modalidad II, por el contrario, se caracteriza por: la producción del conocimiento en un contexto de aplicación; su carácter transdisciplinario; su heterogeneidad y diversidad organizacional; la promoción de mayor responsabilidad social; y un sistema de evaluación con un conjunto de ejecutantes amplio, temporal y heterogéneo, que colaboren en un problema definido en su contexto de aplicación (Gibbons, 1998).

Tabla 2. *Tabla comparativo de características de la Modalidad I y la Modalidad II de los procesos de aprendizajes según Gibbons*

	<b>Modalidad I</b>	<b>Modalidad II</b>
Producción de conocimiento	Divulgación de conocimientos para asegurar la especialización	El conocimiento se produce en un contexto de aplicación
Estructura	Disciplinar	Transdisciplinar
	Jerárquica	Estructuras organizacionales transitorias
	Homogénea	Heterogénea
Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Basadas en la transmisión de información.	Reflexivas. Metodologías basadas en la solución de problemas. Simulaciones y elaboración de modelos. Promueve mayor responsabilidad social.
Control de calidad	Evaluación colegiada	Evaluación multi e interdisciplinaria (relaciona la calidad con la competitividad, la eficacia y la pertinencia).

*Nota:* Elaborado por el autor con base en la propuesta de Gibbons, 1998

Actualmente la producción y la divulgación del conocimiento ya no son actividades autónomas, aisladas, sino que implican una interacción constante con otros “productores de conocimiento” (p.38). El futuro de las universidades es la construcción de redes, alianzas y asociaciones con empresas y otras organizaciones para la realización de investigaciones, el logro de innovaciones, el acceso a nuevas tecnologías y mejores niveles de competitividad. Es lo que Gibbons (1998) llama “reconfiguración” o el aprovechamiento creativo del conocimiento que se está creando en un sistema distribuido de producción de conocimiento.

Las universidades deben pasar de la aplicación del Modo I de producción de conocimiento, de carácter disciplinario, a la aplicación del Modo II, que lleva implícita la transdisciplinariedad. Es necesario dar el salto a una forma de organización más dinámica que no solo articule las diversas disciplinas que se imparten -trabajo interdisciplinario- sino que se

enfoque en la interacción “de la producción de conocimiento con una sucesión de contextos de problema” -trabajo transdisciplinario- (p.8).

Un currículo transdisciplinario debe contener programas de enseñanza orientados a la comprensión de sistemas complejos. En la práctica esto se traduce en la conformación de equipos de estudiantes y profesores que identifican problemas reales y buscan soluciones, utilizando técnicas de simulación y modelos. El Modo 2 requiere estructuras flexibles, que Gibbons (1998) visualiza como claustros docentes pequeños y grupos de especialistas externos de mayor tamaño, para optimizar los recursos intelectuales. Los equipos deben ser dinámicos e intermitentes, es decir que se constituyan a partir de necesidades específicas y luego se desintegren para constituir nuevos grupos de acuerdo con nuevas demandas.

Esta capacidad de vinculación de las universidades para acceder al sistema distribuido de producción de conocimiento es lo que viabiliza la pertinencia de la acción de las IES o su aporte para dinamizar el desarrollo socio-económico nacional, regional y mundial y hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento (Gibbons, 1998; UNESCO 2009).

Es en este contexto transdisciplinario que debe formarse al educador inicial. Cabe describir a continuación las competencias que deben adquirir los maestros de la primera infancia durante su carrera universitaria. Un primer abordaje de los programas de Maestría en Educación Inicial de la Universidad de Stanford (2014), USA y de la Universidad de Melbourne (2014), Australia, además de investigaciones descritas en esta sección, permiten identificar las competencias generales, profesionales y adaptativas en la formación de los maestros en Educación Inicial. Se revisaron también los estándares del Estado de California para la acreditación de maestros (2009) y las competencias Tuning (2007) para la formación de educadores.

### **Competencias Generales.**

Se entienden como competencias generales los conocimientos, habilidades y actividades de comunicación efectiva con la comunidad educativa (niños, padres, colegas) y la sociedad en general, criterios éticos, responsabilidad, respeto, resiliencia, autoexigencia y valoración y promoción de la profesión de maestro. Se identificaron las siguientes:

1. Demostrar conocimiento de los requisitos profesionales para ser maestro, comunicar de forma articulada y sustentar sus criterios y prácticas como educador.
2. Utilizar los currículos nacionales y estatales en su práctica docente, acorde con los marcos legales y políticas públicas.
3. Comunicarse efectivamente con los niños, padres, colegas, personas y organizaciones involucradas en la Educación Inicial y respetar sus aportes en pro del desarrollo del niño.
4. Comprender la importancia de las perspectivas teóricas para realizar observaciones significativas de los fenómenos y para el desarrollo de su práctica.
5. Valorar y respetar las diferencias de capacidades del ser humano.
6. Ser profesionales con criterio, responsables, éticos, resilientes y autoexigentes.
7. Tener valores sociales y personales y evidenciarlos en su práctica docente.
8. Trabajar con la diversidad en las comunidades a las cuales prestan servicios
9. Ser un defensor de los derechos de los niños y de la profesión de educación inicial y promoverla en diversos contextos.

### **Competencias Profesionales.**

Las competencias profesionales se definen como los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a ocho años. Se refiere a las competencias pedagógicas para la óptima utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje que generen conocimientos y desempeños auténticos en los niños,

habilidades de planificación, diseño curricular, diseño de entornos de aprendizaje inclusivos, enriquecedores y creativos y habilidades de evaluación y diagnóstico. Incluye el manejo de recursos de información de la disciplina y el manejo de las TIC para promover el aprendizaje y desarrollo de niños en edad temprana hasta los primeros años de la escuela primaria. A continuación se detalla un listado de estas competencias:

1. Comprender la relación entre currículum, pedagogía y evaluación.
2. Demostrar liderazgo pedagógico.
3. Planificar programas de enseñanza apropiados para niños de cero a ocho años, que incluya las perspectivas de comunidades desfavorecidas.
4. Demostrar comprensión de la diversidad de los estudiantes en el diseño del currículo e individualizar la enseñanza para promover el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
5. Demostrar conocimiento de las características de los niños de cero a ocho años, incluso de aquellos con capacidades y necesidades adicionales, y respetar las diferencias en su aprendizaje, desarrollo e identidad.
6. Demostrar conocimiento de cómo los niños construyen conocimientos matemáticos y científicos e incentivarlos a explorar objetos tecnológicos que utilizan en su vida cotidiana.
7. Demostrar comprensión de investigaciones contemporáneas sobre el desarrollo inicial del lenguaje, la importancia de la simbolización y la lecto-escritura.
8. Diseñar, implementar y evaluar programas de enseñanza-aprendizaje inclusivos para niños de cero a ocho años; experiencias de aprendizaje individuales y grupales, dentro y fuera del aula con énfasis en lenguaje, lecto-escritura, matemáticas, ciencias, tecnologías de la información y artes.

9. Evaluar el desarrollo del niño desde diferentes perspectivas, analizar las evaluaciones del aprendizaje del niño e identificar necesidades e intereses específicos para planificar e implementar programas acordes con las necesidades de cada niño y grupos de niños en lenguaje, lecto-escritura, matemáticas y ciencias naturales en establecimientos de Educación Temprana y en los primeros grados de la escuela.
10. Desarrollar habilidades y estrategias para asegurar el apoyo emocional, organizacional e instruccional a los niños en un amplio rango de escenarios.
11. Demostrar aptitud para utilizar técnicas y procesos de las tecnologías de información y comunicación para su autoaprendizaje e investigación, así como para dar apoyo a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños.
12. Seleccionar, producir y utilizar materiales didácticos acorde con diferentes contextos.
13. Demostrar comprensión de investigaciones contemporáneas y conocimientos prácticos de pedagogías creativas e integrales, medios, tecnologías de información y comunicación, técnicas y procesos que promueven el desarrollo del aprendizaje de niños pequeños.
14. Demostrar la capacidad de planificar un currículum centrado en las artes, basado en un diagnóstico y que responda a las necesidades de desarrollo e intereses de los niños pequeños.
15. Fomentar las condiciones, relaciones y aprendizajes que promuevan el desarrollo.
16. Impulsar la comunicación y participación del niño con todos los miembros de su comunidad.
17. Trabajar en entornos multidisciplinarios y dentro de los marcos regulatorios para asegurar la salud, bienestar y seguridad del niño en escenarios de educación temprana.



18. Utilizar la investigación para hacer avanzar la teoría y la práctica educativa.
19. Realizar un proyecto de investigación, demostrar conocimiento del contexto teórico del tema de interés y el propósito de la metodología de investigación seleccionada.
20. Demostrar comprensión de temas éticos asociados con la práctica investigativa y realizar investigaciones de forma independiente.

### **Competencias Adaptativas.**

Las competencias adaptativas se definen como las habilidades y actitudes de conectividad entre las diversas áreas y temas de conocimiento, de auto-aprendizaje, auto-reflexión y metacognición. Implica monitorear, evaluar y optimizar la propia adquisición y aplicación de conocimientos a diferentes situaciones y problemas. Son las siguientes:

1. Comprender que el aprendizaje es multidimensional
2. Demostrar habilidades analíticas de alto nivel en la crítica de la teoría, de investigaciones en revistas académicas, artículos, documentos de políticas, currículums oficiales y de la práctica educativa contemporánea.
3. Tener la aptitud y seguridad en sí mismo para participar efectivamente en contextos de aprendizaje colaborativo, respetando las diferencias individuales.
4. Identificar, mapear y reflexionar críticamente sobre prácticas artísticas (drama, movimiento, artes visuales y música) en niños pequeños, además de diseñar un ambiente estético.
5. Hacer la síntesis de comprensiones teóricas y prácticas sobre la enseñanza en entornos de educación temprana y en los primeros años de la escuela primaria.
6. Reflexionar sobre su propio aprendizaje, sus competencias pedagógicas, su práctica profesional y adaptarse a los cambios a través del aprendizaje continuo.
7. Trabajar en equipo con habilidades de cooperación, comunicación y negociación.

## **Metodología de Investigación**

### **Objetivo del Estudio**

El objetivo de este estudio es examinar perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial en un contexto local, nacional y global cambiante.

### **Preguntas de Investigación**

#### **General.**

¿Cuál es la situación actual de la formación profesional en la Educación Inicial a nivel mundial y cómo esta repercute en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande?

#### **Específicas.**

1. ¿Qué habilidades y conocimientos profesionales enfatizan los programas de formación de Educación Inicial más prestigiosos a nivel internacional?
2. ¿Cuál es la estructura/organización de las carreras de Educación Inicial a nivel mundial?
3. ¿Cuáles son las actualizaciones que se requieren para el rediseño de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande para alinearse con las tendencias actuales a nivel mundial?

### **Metodología**

El presente estudio es una investigación cualitativa. Desde la perspectiva de Creswell (2013), la investigación cualitativa presenta una visión holística del problema en estudio, incluye diversas perspectivas e identifica la interacción compleja de múltiples factores o variables que afectan una situación determinada. Se conduce una investigación cualitativa cuando se requiere una comprensión detallada de un problema y sus contextos y se necesita identificar variables que no son fácilmente medibles o explicar procesos que experimentan las

personas. Parte de supuestos teóricos, interpretaciones o significados que existen alrededor del problema. De acuerdo con Creswell (2013), el proceso de investigación cualitativo conlleva un diseño emergente y evolutivo. Esto significa que el plan inicial de investigación no puede estar perfectamente descrito y que todas las fases del proceso pueden cambiar o ser alteradas cuando el investigador inicia la recolección de datos, pues las categorías se definen a partir de un análisis preliminar de los datos recogidos.

Creswell (2013) enfatiza la naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa y la necesidad de situar el estudio dentro del contexto histórico, político, social y cultural del investigador y de los hechos investigados. Esta investigación estudia el problema, las competencias que requiere el educador inicial, en su contexto de formación, a saber, programas y oferta curricular de la carrera de Educación Inicial de universidades de cuatro continentes. El estudio examina perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial a través de publicaciones académico-profesionales que permiten determinar tendencias actuales en el campo de la Educación Inicial. Analiza igualmente documentos legales nacionales que establecen el marco que rige, en Ecuador, la educación universitaria del educador inicial, así como la legislación concerniente a la educación infantil, contexto en el que se desempeñará este profesional.

Esta investigación se sitúa en un contexto global y nacional cambiante que exige a las universidades calidad y pertinencia en la formación de los profesionales entre ellos, los educadores iniciales. A nivel nacional los cambios propenden a una revolución cultural y educativa cuyo objetivo es el mejoramiento de la calidad de la educación en todos sus niveles, desde el básico hasta el nivel universitario. La calidad está relacionada con la formación de un profesional capaz de manejar la incertidumbre, trabajar desde la interdependencia, buscar soluciones innovadoras y aplicar conocimientos en contextos y problemas desconocidos. La

pertinencia supone el aporte de las universidades, sus estudiantes y profesores para dinamizar el desarrollo nacional y hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

### **Diseño de la Investigación**

Esta investigación es un estudio exploratorio-descriptivo basado en revisión de documentos. Los estudios exploratorios-descriptivos se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, o cuando se indagan temas y áreas desde nuevas perspectivas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En el caso de este estudio, la formación de maestros de Educación Inicial ha sido poco explorada en Ecuador a la luz de un marco legal de régimen académico recientemente aprobado.

Los estudios exploratorios “generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, (...); o establecen el tono de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pp. 79-80). El presente estudio determinará las tendencias actuales en el área de Educación Inicial a nivel global y local y servirá de base a investigaciones futuras de la Dirección General Académica de la Universidad Casa Grande para actualizar el diseño de la carrera de Educación Inicial.

Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión dimensiones de un fenómeno, suceso, contexto o situación. Buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades y/o procesos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Esta investigación es un estudio descriptivo porque busca describir el contexto político-legal, académico y profesional de la carrera de Educación Inicial, sus problemas y necesidades. Intenta, además, especificar las competencias de los educadores iniciales.

### **Diseño Metodológico**

Este estudio se inició con el objeto de examinar perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial en un contexto local, nacional y

global cambiante. Para lograr este objetivo y contestar las interrogantes de esta investigación, se dividió el diseño metodológico en tres fases.

La *primera fase* se centró en la definición de las competencias de los educadores iniciales. Las competencias de los maestros de Educación Inicial fueron inferidas a partir del estudio de perspectivas sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños de cero a ocho años y desde visiones y modelos pedagógicos que definen el rol del maestro para promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños en la primera infancia. Con base en la literatura revisada de investigadores como Guralnik (2005), Katz (2008) y Salinas (2008) y de organizaciones internacionales como NAEYC (2009) y OECD (2010), la autora de este estudio estableció y definió tres categorías de competencias de los maestros de Educación Inicial: *generales, profesionales y adaptativas*.

Luego se analizaron los objetivos de formación y los estándares para la acreditación de maestros de la Universidad de Stanford y del Estado de California, las competencias Tuning (2007) y los resultados de aprendizaje y competencias que busca lograr la Maestría de Educación Inicial de la Universidad de Melbourne, Australia. El listado de competencias que se obtuvo de este análisis se categorizó de acuerdo con los tres tipos de competencias previamente definidas y permitió responder a la primera pregunta específica de investigación sobre las habilidades y conocimientos profesionales que enfatizan los programas de educación inicial más prestigiosas de nivel internacional.

La *segunda fase* se centró en el estudio de la Formación Universitaria de los Educadores Iniciales a nivel mundial. Esta fase respondió a la segunda pregunta específica de la investigación sobre cuál es la estructura/organización de las carreras de Educación Inicial a nivel mundial. Se seleccionaron diez universidades de cuatro continentes (América, Europa, Asia y Oceanía) a través del “QS World University Ranking”, el cual permite visualizar las universidades más prestigiosas por área de formación y por criterios académicos y

profesionales, como reputación académica, reputación de empleadores y frecuencia de citas en textos académicos.

Para buscar la información de la oferta curricular de los programas universitarios de Educación Inicial se entró al sitio web de cada una de las universidades seleccionadas, se buscó el programa de formación de maestros de Educación Inicial, su malla curricular, así como los objetivos y contenidos de las materias que se imparten en cada malla. Para cada programa de formación de educadores iniciales de cada una de las universidades se realizó una descripción general del programa y de la estructura de la carrera, con base en la información encontrada en la página web de cada universidad y se diseñó una matriz que contiene cada una de las materias de la malla, el número de créditos-horas de la materia, una breve descripción, sus objetivos y en algunos casos las competencias que adquieren los futuros educadores iniciales a través de cada materia (Ver Anexo 7 al 16).

En esta fase se realizó también el estudio de documentos legales que rigen a la educación superior y a la Educación Inicial en Ecuador. El estudio del marco legal, particularmente del Reglamento de Régimen Académico, junto con el estudio de la oferta curricular en la formación del educador inicial en las diez universidades seleccionadas permitió la emergencia de nuevas categorías de análisis: *fundamentos generales; praxis profesional, que incluye pedagogía, desarrollo curricular e instrucción, fundamentos sociales y psicológicos y pasantías profesionales; investigación y electivas.*

Se diseñó una matriz de doble entrada (Ver Anexo 5) que contiene, por un lado, estas categorías y, por el otro, los niveles en los que se imparten las materias, ya sea que la malla curricular de cada universidad esté dividida por años, por semestres o por otro tipo de períodos académicos. Se consideró un *Nivel Introductorio* para las materias que se imparten en los primeros dos años de formación del educador inicial; un *Nivel Intermedio*, en el que se clasificaron las materias que corresponden a los dos últimos años de formación; y un *Nivel de*

*titulación* que tiene que ver con el trabajo final de carrera. En los casos en los que la malla curricular no detallaba el nivel, se categorizaron las materias en los niveles en los que se encontraban en la mayoría de las universidades en estudio.

Las materias de cada malla se ubicaron en la matriz diseñada para el efecto, identificando la categoría y nivel de cada asignatura de acuerdo con sus objetivos y contenidos. Este procedimiento se realizó inicialmente con los programas de grado y luego con los de maestría y, permitió identificar los aspectos comunes y especificidades de cada programa universitario. El resultado de esta categorización se encuentra en los anexos 18 y 19.

A partir de esta categorización y de un minucioso análisis de cada uno de los objetivos de cada materia se estructuró una malla curricular de los programas de pregrado con las descripciones para cada materia y una malla de programas de posgrado. Finalmente, el análisis de las dos mallas permitió diseñar una propuesta de malla curricular para la formación de un educador inicial, que integra la oferta curricular de todas las universidades estudiadas (Ver Figura 5). Para cada materia se describieron sus objetivos y contenidos con base en un estudio comparativo de las habilidades y resultados académicos esperados en cada materia de cada uno de los programas universitarios analizados (Anexo 20).

La *tercera fase* se destinó al estudio de las tendencias actuales en Educación Inicial, a través del análisis de los “abstracts” de artículos de revistas académicas en el área de Educación Inicial desde septiembre 2013 hasta agosto 2014. Para identificar las revistas académicas más importantes y representativas de la profesión se utilizó como filtro el ranking SCImago Journal, portal que incluye las mejores revistas científicas del mundo. La búsqueda se realizó a través del indicador “Scimago Journal Rank” (SJR), que mide el impacto, la influencia y el prestigio de todos los documentos que presenta este ranking y se seleccionaron todas las revistas académicas de Educación Inicial que aparecían bajo el área de “Early

Chilhood”. Se obtuvieron 8 revistas académicas, de las cuales seis correspondían a Reino Unido y dos a Holanda. Se analizaron en total 237 *abstracts*.

Se diseñó una matriz de doble entrada que permite categorizar los temas en las siguientes categorías: *desafíos de la profesión, innovación pedagógica, perspectivas teóricas y tendencias actuales en la Educación Inicial* y contiene una escala para identificar los temas con alta presencia, presencia media y baja presencia (Ver Anexo 6).

La información obtenida de los *abstracts* de revistas académicas se ordenó por temas y estos temas se clasificaron bajo las tres categorías definidas (Anexo 22). Luego se identificaron los temas de mayor presencia, presencia media y baja presencia (Tabla 7, sección de Resultados). El análisis de las investigaciones de las revistas académicas permitió identificar cuáles son las tendencias actuales en las investigaciones que se están realizando en el campo de la Educación Inicial y responde a la tercera pregunta específica sobre las actualizaciones que se requieren para el rediseño de la carrera de Educación Inicial.

### **Población**

Son los programas de formación de Educación Inicial de diez universidades de cuatro continentes: América, Europa, Asia y Oceanía. Son también los *abstracts* de artículos de investigaciones acerca de Educación Inicial publicados en revistas académicas.

### **Unidades de Análisis**

En la investigación cualitativa, la recolección de información reúne múltiples fuentes de información como entrevistas, observaciones, documentos y materiales audiovisuales, aunque actualmente surgen nuevas fuentes como los mensajes electrónicos o la información de las redes sociales (Creswell, 2013). En la presente investigación la principal fuente de información fueron los siguientes documentos: La oferta curricular en la formación del educador inicial de los mejores programas universitarios en educación de acuerdo con el “QS World University Ranking”; Revistas académicas en el área de Educación Inicial y Educación



Temprana; y Documentos político-legales. La Tabla 3 presenta los criterios para la selección de la muestra de cada una de las unidades de análisis que se detalla a continuación.

Tabla 3. *Unidades de análisis y criterios para la selección de la muestra.*

<b>Unidades de Análisis</b>	<b>Criterios para la selección de la muestra</b>
Oferta Curricular	<p>“QS World University Ranking” en el área de educación.</p> <p>Universidades más prestigiosas de acuerdo con criterios de reputación académica, reputación de empleadores y frecuencia de citaciones en textos académicos de cuatro continentes.</p> <p>Mallas curriculares publicadas en el sitio web de cada universidad.</p>
Documentos político-legales	Planes, políticas, leyes y reglamentos locales y nacionales del Gobierno ecuatoriano
Revistas Académicas	<p>SJR SCImago Journal Ranking</p> <p>Descripción de los “abstracts”</p> <p>Área general: Ciencias Sociales</p> <p>Área Específica: Educación Inicial</p> <p>Todas las revistas académicas desde septiembre 2013 hasta agosto 2014 en Educación Inicial</p>

*Nota:* Elaborado por el autor.

### **Oferta curricular.**

El “QS World University Ranking” permite visualizar las universidades más prestigiosas por área de formación y por criterios académicos y profesionales. Para definir la muestra para este estudio se seleccionó el área de educación y los siguientes criterios: reputación académica, reputación de empleadores y citaciones en textos académicos. De este ranking se seleccionaron diez universidades de cuatro continentes (América, Europa, Asia y Oceanía). De las 50 mejores universidades en la formación de educadores, según este ranking, quince se encuentran en Estados Unidos, diez en Reino Unido, ocho en Australia, tres en Canadá, dos en Hong Kong y las doce restantes distribuidas en doce países de los cinco continentes.

Dado que los programas de educación considerados de mayor calidad se encuentran en Estados Unidos, Reino Unido y Australia, se seleccionaron cinco universidades de estos países (tres de Estados Unidos, una de Reino Unido y una de Australia). Europa en su

conjunto tiene trece de las mejores universidades en educación, por lo tanto, se seleccionaron dos universidades más de este continente: una de España y una de Finlandia, país que en la última década se ha convertido en el líder de los países de la OECD en logros educativos, particularmente en la búsqueda de la excelencia en la formación de los maestros (Sahlberg, 2010).

Para que haya representatividad de al menos cuatro continentes se seleccionó una universidad de Asia. Finalmente, las dos restantes se seleccionaron de América Latina por tratarse de la región a la que pertenece la Universidad beneficiaria de este estudio. Las universidades son las siguientes:

Tabla 4. *Universidades seleccionadas para el estudio.*

<b>Universidad</b>	<b>País</b>	<b>QS World University Rankingen el área de Educación</b>
Stanford University	Estados Unidos	4
Columbia University	Estados Unidos	12
Boston University	Estados Unidos	51-100
Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile	46
Universidad Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	101-150
University of Helsinki	Finlandia	33
University of Oxford	Gran Bretaña	5
Nanyang Technological University (NTU)	Singapur	13
The University of Melbourne	Australia	3
Universidad Ramón Llull	España	No aparece entre las primeras 200 universidades pero el contexto es muy similar a la UCG

*Nota:* Elaborado por el autor.

En el ranking utilizado, las primeras 50 universidades están categorizadas de forma individual, a partir de la número 51 se encuentran agrupadas de la 51 a la 100, de la 101 a la 150, y así sucesivamente (QS World University Ranking, área Educación).

En el caso de Boston University, se la seleccionó por contar con un Centro para la Excelencia e Innovación en la Enseñanza. En algunas de las universidades inicialmente seleccionadas no se encontraron programas de Educación Temprana, por esta razón se

continuó la búsqueda en universidades que estaban en posiciones inferiores a las 50 mejores en el QS World University Ranking, como sucedió con la Universidad Federal do Rio Grande do Sul de Brasil. En el caso de la Universidad Ramón Llull se la seleccionó por tratarse de una universidad con la que la Universidad Casa Grande mantiene estrechas relaciones y comparte un perfil similar.

### **Documentos político-legales.**

Lo constituyen los planes, políticas, leyes y reglamentos del gobierno ecuatoriano que definen la estrategia de cambio gubernamental respecto a la educación. Se analizaron el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Se revisó el marco legal que rige la Educación Superior ecuatoriana y que está compuesto por la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), su reglamento y reglamentos complementarios como el Reglamento de Régimen Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior el 21 de noviembre de 2013. Se analizó, finalmente, el marco normativo específico de la atención y educación del niño en sus primeros años de vida hasta los ocho años, que está compuesto por la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, el Código de la Niñez y la Adolescencia y las políticas sectoriales de los Ministerios de Inclusión Económica y Social (MIES), de Educación y de Salud.

### **Revistas Académicas.**

Para seleccionar los artículos de revistas académicas en el “ranking SCImago”, se revisó el indicador “SCImago Journal Rank” (SJR), que mide el impacto, la influencia y el prestigio de la revista académica y expresa el promedio de citas que la revista ha obtenido en todos los documentos del “SCImago Ranking” en el periodo de tres años. Se escogió el área de Ciencias Sociales y la categoría Educación de todos los países. El SJR presentó un listado de 1035 publicaciones en Educación ordenadas de acuerdo con los

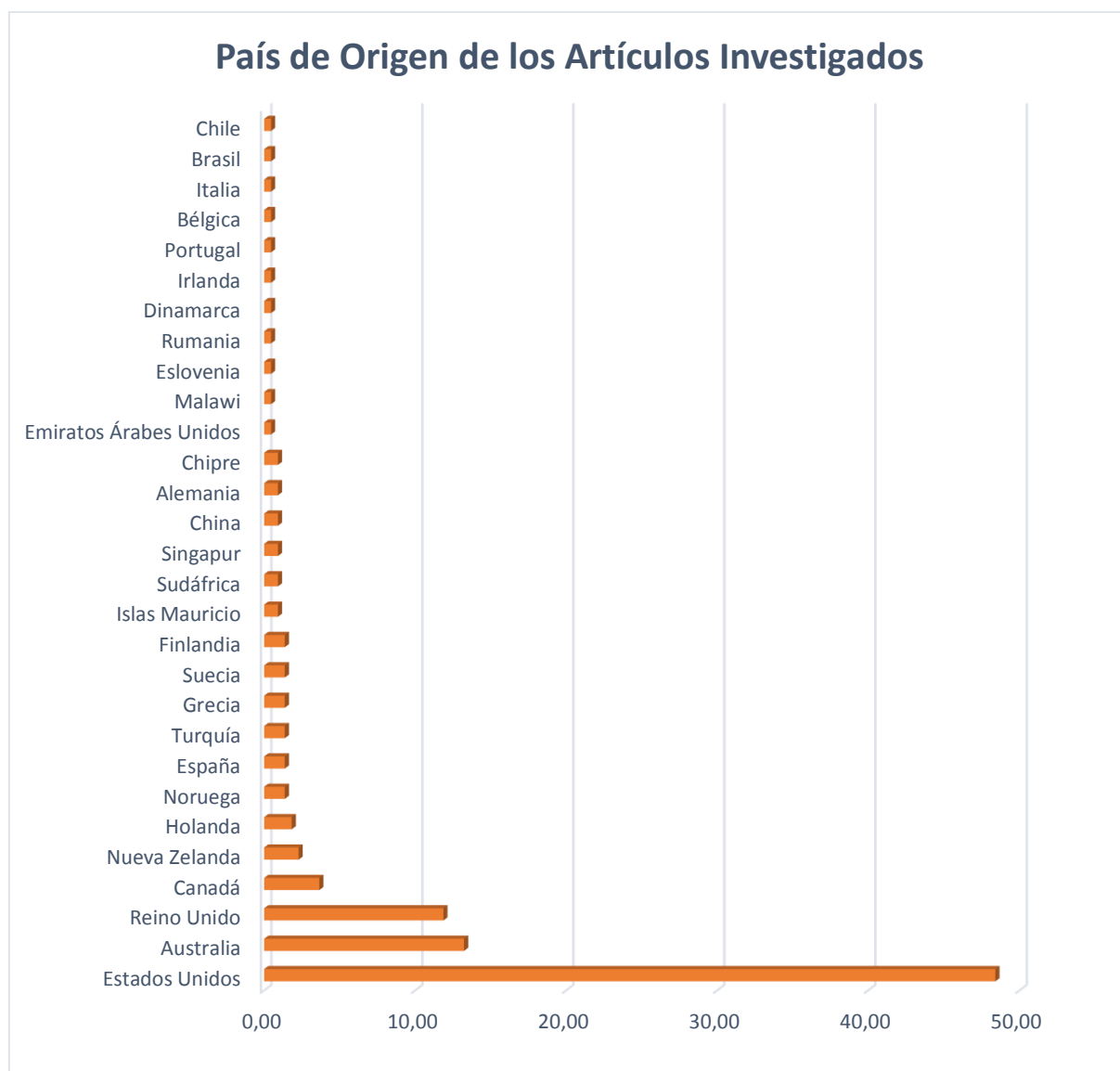
indicadores impacto, influencia y prestigio. Dado que esta búsqueda nos llevaba a revistas de educación en general y que el objetivo de este estudio son las tendencias en Educación Inicial, se procedió a realizar la búsqueda en la sección “Journal Search” bajo el título “Early Childhood”. Se obtuvieron once revistas de las cuales seis correspondían a Reino Unido, dos a Holanda, una a Estados Unidos, una a Australia y una a Turquía. De este listado debimos eliminar el “Australian Journal of Early Childhood” por haber sido publicada únicamente hasta el 2008; “Topics in Early Childhood Special Education” e “International Journal of Early Childhood Special Education” por corresponder a Educación Especial. Se seleccionaron las ocho restantes, que se detallan en la Tabla 5. A continuación se buscó nuevamente estas revistas en el área de Ciencias Sociales, categoría Educación en cada uno de sus países (Reino Unido y Holanda) para ubicar su posición en el ranking por país. El total de “abstracts” seleccionados fue de 237, desde septiembre 2013 hasta agosto 2014.

Tabla 5. *Revistas académicas seleccionadas para el estudio*

<b>Título de revista</b>	<b>País</b>	<b>Puesto ranking por país</b>	<b>Puesto ranking Educación</b>	<b>SJR</b>
Early Childhood Research Quarterly	Reino Unido	18	50	1,733
Journal of Early Childhood Literacy	Reino Unido	67	161	0,847
Journal of Early Childhood Research	Reino Unido	88	204	0,726
Contemporary Issues in Early Childhood	Reino Unido	123	271	0,607
Journal of Early Childhood Teacher Education	Reino Unido	145	310	0,519
European Early Childhood Education Research	Reino Unido	209	442	0,348
Early Childhood Education Journal	Holanda	32	348	0,466
International Journal of Early Childhood	Holanda	47	498	0,295

*Nota:* Elaborado por el autor.

Si bien las revistas pertenecen a dos países, los artículos revisados se originan en 29 países del mundo. La mayoría, casi la mitad, de los artículos se producen en Estados Unidos. Le siguen Australia y Reino Unido (Ver en la Figura 3 el origen de los artículos por país y en la 4 por continente). De los 237 artículos estudiados, 18 tiene co-autores de diferentes países y 219 de un solo país. La Figura 3 muestra la distribución de los 219 países.



*Figura 3.* País de Origen de los artículos investigados

*Nota:* Elaborado por el autor con base en información obtenida de las revistas académicas revisadas.

De los 18 artículos que tienen origen en más de un país se destaca que: 5 artículos fueron elaborados conjuntamente por diversas universidades europeas. 4 artículos fueron elaborados conjuntamente por universidades de Europa y Oceanía. Los vínculos Asia-Oceanía, Europa-

Norteamérica, Europa-Sudamérica y Norteamérica-Oceanía se vieron reflejados con dos artículos cada uno. Se encontró un artículo elaborado conjuntamente entre universidades de Norteamérica y Oceanía, y uno entre Sudamérica y Oceanía.

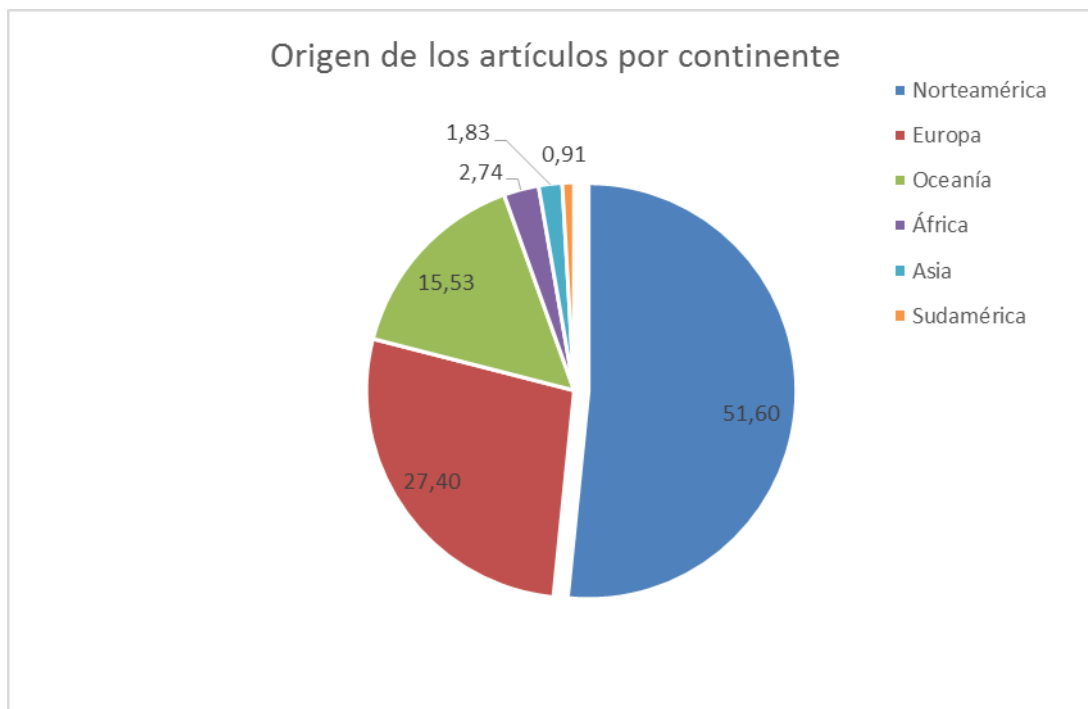


Figura 4. Origen de los artículos por continente.

*Nota:* Elaborado por el autor con base en la información obtenida de las revistas académicas estudiadas.

### Categorías de Análisis

Una de las características de la investigación cualitativa, de acuerdo con Creswell, (2013), es que el investigador construye patrones, categorías, temas o dimensiones organizando los datos inductivamente en unidades de información que van de lo particular a lo general. Este proceso requiere que el investigador trabaje en doble sentido, entre los temas y las bases de información hasta establecer un amplio grupo de temas o abstracciones. El investigador también utiliza el pensamiento deductivo en la medida en que busca reunir evidencia que sustente los temas y las interpretaciones. El análisis de datos cualitativos es un proceso lógico inductivo-deductivo (Creswell, 2013).

Este estudio utiliza categorías. En las investigaciones cualitativas, como lo sugiere Creswell (2013), las categorías se confrontan con los temas encontrados en la revisión de la literatura y a partir de esta confrontación, se delimita el objeto de estudio. Surgen así, de síntesis conceptuales (no se descomponen analíticamente), se argumentan a partir de las tendencias de las interpretaciones del problema en estudio (no se miden). Es el caso de esta investigación, en la que las categorías de análisis no fueron pre-definidas al inicio, estas han ido surgiendo de los datos obtenidos durante la revisión teórica y del abordaje de las universidades.

La Tabla 6 muestra las categorías que permitieron agrupar los temas de mayor relevancia, originalidad e interés que se encontraron durante la recolección de información. Presenta igualmente, las unidades de análisis y las preguntas que responden.

Tabla 6. *Categorías, Unidades de Análisis y Preguntas de Investigación*

<b>Categorías de Análisis</b>	<b>Unidades de Análisis</b>	<b>Preguntas que responde</b>
Competencias generales	Oferta curricular en la formación del educador inicial de los mejores programas	¿Qué habilidades y conocimientos profesionales enfatizan los programas de formación de Educación Inicial más prestigiosos a nivel internacional?
Competencias profesionales	universitarios en Educación (QS World University Ranking)	
Competencias adaptativas	Objetivos y contenidos de las materias que se impartan en la malla Revisión de la literatura	
Fundamentos generales	Oferta curricular en la formación del educador inicial de los mejores programas	¿Cuál es la estructura/ organización de las carreras de Educación Inicial a nivel mundial?
Praxis Profesional:	universitarios en Educación (QS World University Ranking):	
Pedagogía	cursos o materias de la malla curricular	
Desarrollo curricular e instrucción	Reglamento de Régimen Académico	
Fundamentos sociales y Psicológicos	LOEI y su reglamento Código de la niñez y adolescencia	
Pasantías		
Investigación		

Tabla 6. *Categorías, Unidades de Análisis y Preguntas de Investigación continuada*

<b>Categorías de Análisis</b>	<b>Unidades de Análisis</b>	<b>Preguntas que responde</b>
Electivas	Políticas sectoriales de los Ministerios de Inclusión Económica y Social, de Educación y de Salud.	
Desafíos de la profesión	Revistas Académicas	¿Cuáles son las actualizaciones que se requieren para el rediseño de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande para alinearse con las tendencias actuales a nivel mundial? ¿Cuál es la situación actual de la formación profesional en la Educación Inicial a nivel mundial y qué implicaciones tiene para esta carrera de la Universidad Casa Grande?
Innovación Pedagógica	LOES y su reglamento	
Perspectivas teóricas y tendencias actuales en la Educación Inicial	Reglamento de Régimen Académico LOEI y su reglamento	

*Nota:* Elaborado por el autor.

### **Categorías relacionadas a las habilidades y conocimientos del Educador Inicial.**

#### ***Competencias Generales.***

Se refiere a los conocimientos, habilidades y actividades de comunicación efectiva con la comunidad educativa (niños, padres, colegas) y la sociedad en general, criterios éticos, responsabilidad, respeto, resiliencia, autoexigencia y valoración y promoción de la profesión de maestro.

#### ***Competencias profesionales.***

Se definen como los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a ocho años. Se refiere a las competencias pedagógicas para la óptima utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje que generen conocimientos y desempeños auténticos en los niños, habilidades de planificación, diseño curricular, diseño de entornos de aprendizaje inclusivos, enriquecedores y creativos y habilidades de evaluación y diagnóstico.



### ***Competencias adaptativas.***

Se definen como las habilidades y actitudes de conectividad entre las diversas áreas y temas de conocimiento, de auto-aprendizaje, auto-reflexión y metacognición. Implica evaluar y optimizar la propia adquisición y aplicación de conocimientos a diferentes situaciones y problemas.

### **Categorías relacionadas a la estructura/organización de las carreras de Educación Inicial.**

#### ***Fundamentos generales.***

Se refiere a aquellos cursos que complementan la formación profesional, que proveen conocimientos generales o cultura general, habilidades de lenguaje y comunicación oral y escrita, educación en valores, y cubren otras áreas interdisciplinarias que aportan a la Educación Inicial como la Psicología General, la Sociología, entre otras.

#### ***Praxis profesional.***

Se refiere a aquellos temas y estudios que proveen el sustento teórico a la formación del educador inicial y a los contextos de aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, así como a las posibilidades de auto-aprendizaje. Contiene las siguientes subcategorías:

#### ***Pedagogía.***

Son las técnicas y estrategias instruccionales o metodologías de enseñanza-aprendizaje que permiten lograr aprendizajes. Se refiere al proceso interactivo entre el profesor y el alumno, incluyendo el entorno de aprendizaje y las acciones educativas de los padres y la comunidad.

#### ***Desarrollo curricular e instrucción.***

Se refiere a la planificación curricular para el logro de metas y objetivos. Integra las actividades académicas que generan competencias en el maestro de Educación Inicial para diseñar un currículum que comprenda los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que

los niños de cero a ocho años deben adquirir (metas y objetivos de aprendizaje), así como las actividades y experiencias de aprendizaje que permitirán su logro. Incluye también la evaluación del desarrollo y aprendizajes.

*Fundamentos sociales y psicológicos.*

Se refiere a saberes relacionados con el desarrollo evolutivo, salud y bienestar del niño. Incluye el fomento de condiciones y relaciones que promuevan el respeto a las diferencias en el aprendizaje, desarrollo e identidad de cada niño.

*Pasantías profesionales.*

Se refiere a las oportunidades de aplicación profesional en entornos y establecimientos de Educación Inicial.

***Investigación.***

Implica la comprensión de contextos teóricos y metodologías de investigación en temas de Educación Inicial. Integra actividades académicas que generan competencias investigativas como la indagación, la exploración y organización del conocimiento.

***Electivas.***

Se refieren a las materias o cursos de libre elección.

**Categorías Relacionadas a Revistas Académicas de Educación Inicial.**

***Desafíos de la profesión.***

Se refiere a problemas, necesidades de la profesión del Educador Inicial.

***Innovación Pedagógica.***

Se incluyen en esta categoría temas referentes al diseño de entornos de aprendizaje para el siglo XXI en la Educación Inicial. En lo que se refiere a la Educación Superior tratarán temas relacionados con la transdisciplinariedad.

### ***Perspectivas teóricas y tendencias actuales en la Educación Inicial.***

Incluyen temas de actualidad y perspectivas consideradas de mayor trascendencia a la hora actual como, por ejemplo, las neurociencias o la tendencia a la inclusión, entre otras.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

La técnica utilizada en esta investigación, y que se consideró más idónea para la recolección de los datos, fue la sistematización de la información a través de su categorización en matrices que constituyeron los instrumentos diseñados para el procesamiento de los datos.

Se diseñaron tres matrices:

1. Una matriz para el procesamiento de los datos de cada uno de los programas universitarios de Educación Inicial, en la que se incluyó cada una de las asignaturas de cada malla, el número de créditos-horas de la materia y una breve descripción de sus objetivos, así como las competencias que adquieren los educadores iniciales en cada materia en los casos en los que la universidad estudiada los señalaba (Ver anexos 7 al 16).
2. Una matriz de doble entrada para incorporar todas las materias de las once mallas curriculares de pregrado y posgrado estudiadas. Esta matriz contiene, por un lado, las categorías relacionadas a la estructura/organización de estudios de las carreras de Educación Inicial que fueron conceptualizadas en la sección anterior; y, por el otro, los niveles en los que se imparten las materias: Introdutorios, para las materias que se imparten en los dos primeros años de formación; Intermedios para aquellas que corresponden a los dos últimos años de formación y, nivel de titulación que corresponde al trabajo final de carrera (Ver Anexo 5). El resultado de esta categorización se encuentra en los anexos 18 y 19.

3. Una matriz de doble entrada para la recolección y procesamiento de los datos de los *abstracts* de revistas académicas que contiene, por un lado, las categorías Desafíos de la Profesión, Innovación Pedagógica, y Perspectivas Teóricas y Tendencias Actuales en la Educación Inicial; y, por el otro, una escala para clasificar los temas con alta presencia, presencia media y baja presencia (Ver en el Anexo 6 la matriz; en la Tabla 7 y en la 22 los resultados de esta categorización).

### **Estrategias de Validación**

La estrategia de validación utilizada en esta investigación fue la triangulación. Según Creswell (2013), este proceso implica corroborar evidencia a través de diferentes fuentes, métodos, investigadores y teorías para aclarar un tema o perspectiva y dar validez a sus hallazgos.

En el caso de la presente investigación se confirmó la información obtenida del estudio de los programas universitarios de formación del educador inicial a través de otras fuentes, como el estudio de los *abstracts* de revistas académicas y de perspectivas teóricas encontradas durante la revisión de la literatura, lo que permitió llegar al punto de saturación de la evidencia.

### **Análisis de Datos**

Dada la naturaleza del material que se debía estudiar se realizó un análisis de contenido. En palabras de Klaus Krippendorff (1980), el análisis de contenido utiliza un conjunto de procedimientos para hacer inferencias válidas a partir de un texto. Los procedimientos a los que se refiere Krippendorff pueden ser técnicas cuantitativas o técnicas cualitativas.

Existe una discusión alrededor del análisis de contenido, muchos investigadores lo ubican como una metodología que utiliza técnicas de investigación cuantitativas, sin embargo, otros sostienen que pueden realizarse inferencias de orden cualitativo de un texto (Abela, 2002; Cáceres, 2003). A este respecto, Grawitz (1984) sostiene lo siguiente:

En el análisis cuantitativo lo importante es lo que aparece a menudo, el número de veces es el criterio, mientras que en el análisis cualitativo la noción de importancia supone la novedad, el interés, el valor de un tema, siendo este criterio evidentemente subjetivo. La concepción cuantitativa, indiscutible en el terreno de la objetividad, limita singularmente el alcance del análisis, que corre el riesgo de no tener en cuenta unos temas y símbolos cuya frecuencia es escasa, o de ignorar su originalidad. (p.149)

En la presente investigación se realizó un análisis de contenido de corte cuantitativo puesto que el criterio de análisis combina la frecuencia con la que aparece un tema con la originalidad, valor e importancia del mismo. El análisis de datos de este estudio permite comprender cómo se forma el educador inicial a nivel mundial y sus implicaciones para la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande. Esta pregunta general de investigación la dividimos en tres específicas:

### **Pregunta 1.**

Para responder a la primera pregunta específica de la investigación sobre qué habilidades y conocimientos profesionales enfatizan los programas de formación de Educación Inicial más prestigiosos a nivel internacional, se analizaron los objetivos de formación, los resultados de aprendizaje y las competencias de dos programas universitarios, de la Maestría en Educación de la Universidad de Stanford, Estados Unidos y de la Maestría en Educación Inicial de la Universidad de Melbourne, Australia. Igualmente se estudiaron los estándares para la acreditación de Maestros del Estado de California y las Competencias Tuning (2007). De este análisis surgió un listado de habilidades generales que requiere un educador, así como de competencias específicas del educador inicial. Estas competencias fueron categorizadas como competencias generales, competencias profesionales y competencias adaptativas, conforme a la concepción de cada una de estas categorías que fueron construidas por la investigadora a partir de la revisión de la literatura en autores como

Guralnik (2005), Katz (2008) y Salinas (2009) y de organizaciones internacionales como NAEYC (2009) y OECD (2010). El resultado de este análisis se encuentra en la sección de revisión de la literatura. Cabe anotar que esta información fue revisada posteriormente a la luz de los resultados del estudio de los programas de las diez universidades analizadas, confirmándose la mayoría de estas competencias. El resultado de esta validación de información consta en el anexo N°17.

### **Pregunta 2.**

Para responder a la pregunta número dos sobre cuál es la estructura/organización de las carreras de Educación Inicial a nivel mundial, se partió de la categorización de materias de las mallas de las universidades que se encuentra en los anexos N°18 y 19. Se realizó un análisis minucioso de cada malla curricular, sus materias, objetivos y contenidos de cada asignatura. Con base en un estudio comparativo de cada uno de los programas universitarios se diseñó una propuesta de malla curricular con objetivos y contenidos de cada materia de nivel de pregrado y otra de posgrado. Cruzando la información de ambas mallas, se diseñó una propuesta de malla curricular para la formación de un educador inicial, definiendo los resultados de aprendizaje de cada asignatura. Este análisis permitió comprender cómo se está formando al educador inicial a nivel mundial, cuáles son los énfasis en la formación de cada universidad, cuáles son las habilidades que requiere el educador inicial, de acuerdo con estos programas universitarios. Los resultados obtenidos en esta fase de la investigación se cruzaron con los obtenidos durante la primera etapa y se definió un perfil profesional de un educador inicial capaz de hacer frente a los desafíos de la educación de la primera infancia según los programas estudiados.

### **Pregunta 3.**

Con el fin de responder a la pregunta número tres sobre las actualizaciones que se requieren para el rediseño de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande

para alinearse con las tendencias actuales a nivel mundial, se analizaron los “abstracts” de revistas académicas y se identificaron las tendencias internacionales en Educación Inicial.

Finalmente, los resultados de este análisis se compararon con los resultados de la primera y segunda pregunta, respondiendo así a la pregunta general de investigación sobre la situación actual de la formación profesional en la Educación Inicial a nivel mundial.

El análisis de los datos de la investigación en su conjunto permitió construir los lineamientos para el rediseño curricular de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande.

## **Resultados y Análisis de Datos**

El análisis de los resultados de la presente investigación facilita la comprensión de la formación del educador inicial a nivel mundial y permite determinar cuáles son las implicaciones para la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande. Para responder a esta pregunta general de investigación, se dividió el diseño metodológico en tres fases, cada una de las cuales responde a una de las tres preguntas específicas de la investigación. El estudio de los programas universitarios permitió responder las dos primeras preguntas específicas y el análisis de los artículos de revistas académicas, la tercera pregunta, tal como se detalla a continuación.

### **Resultados de los Programas de Educación Inicial Estudiados**

A partir del análisis de resultados de los programas universitarios se responden la primera y segunda preguntas de investigación. Para responder a la primera pregunta específica sobre las habilidades y conocimientos profesionales del educador inicial, que enfatizan los programas de formación más prestigiosos a nivel mundial, se hizo un primer abordaje al estudio de dos programas universitarios, la Maestría en Educación de la Universidad de Stanford, Estados Unidos y la Maestría en Educación Inicial de la Universidad de Melbourne, Australia, y se analizaron los Estándares para la acreditación de maestros del Estado de California y las Competencias Tuning (2007). Estas competencias fueron clasificadas como competencias generales, profesionales y adaptativas, conforme a la categorización construida por la investigadora a partir de la revisión de la literatura.

Luego se procedió a la selección de las diez universidades de cuatro continentes (América, Europa, Asia y Oceanía) consideradas de mayor prestigio, según el “QS World University Ranking” (Ver Tabla 4, sección Metodología de Investigación y Tabla 7 en esta sección).



Para el análisis de los resultados de las universidades se partió de la categorización de materias de las mallas universitarias que se encuentra en los anexos 18 y 19, previo a un minucioso estudio de cada malla curricular, sus materias, objetivos y contenidos (Ver anexos 6 al 17). Este análisis permitió, por una parte, validar la información sobre las competencias generales, profesionales y adaptativas (Ver Revisión de la Literatura y anexo 17) y responder a la segunda pregunta de investigación sobre la estructura/organización de las carreras de Educación Inicial a nivel mundial. La respuesta a la segunda pregunta se complementa con el estudio de los documentos legales que rigen la educación superior y la Educación Inicial en Ecuador, cuyo análisis se detalla en la revisión de la literatura.

### **Breve Descripción de los Programas Estudiados.**

De las diez universidades investigadas, cinco proponen la carrera Educación Inicial como un programa de Maestría de uno o dos años, luego de tres años de estudios generales. En algunas universidades, se requieren estudios específicos en educación, en otras reciben estudiantes de cualquier otra carrera. Las cinco universidades que ofrecen la carrera a nivel de Maestría son: Stanford University, que acredita maestros de educación primaria; Columbia University, que prepara maestros de niños de cero a ocho años; University of Oxford, dirigida a maestros de preescolar y primaria; Nanyang Technological University, que ofrece una maestría en educación con especialización en Educación Inicial (niños de cero a seis años); y The University of Melbourne, con una maestría en Educación Inicial (niños de cero a ocho años).

Cinco universidades ofrecen la carrera a nivel de grado, estas son: Boston University, que forma educadores iniciales de preescolar hasta el segundo grado; Pontificia Universidad Católica de Chile, que prepara maestros de niños de cero a seis años; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que ofrece una licenciatura en Pedagogía con menciones para la enseñanza de niños de cero a siete años; University of Helsinki, forma expertos en educación

temprana de niños de cero a seis años; y la Universidad Ramón Llull, con un programa de educación infantil (niños de cero a seis años). Las cinco presentan la opción de continuar programas de posgrado. Boston University y The University of Helsinki ofrecen la carrera de Educación Inicial en pregrado y posgrado, sin embargo solo en el caso de Boston University se revisó la malla curricular de grado y de maestría (En los Anexos N7 al 16 se describen cada uno de los programas universitarios estudiados, así como sus mallas curriculares).

Tabla 7. *Universidades Seleccionadas y Nivel del Programa de Educación Inicial Estudiado*

<b>Universidad</b>	<b>Programa de Posgrado</b>	<b>Programa de Pregrado</b>
Stanford University	√	
Columbia University	√	
University of Oxford	√	
Nanyang Technological University	√	
The University of Melbourne	√	
Boston University		√
Pontificia Universidad Católica de Chile		√
Universidade Federal do Rio Grande do Sul		√
University of Helsinki		√
Universidad Ramón Llull		√

*Nota:* Elaborado por el autor.

En las universidades estudiadas, la tendencia iberoamericana es a ofrecer la carrera de Educación Inicial a nivel de grado y la tendencia en universidades de habla inglesa a ofrecerla a nivel de Maestría.

### **Aspectos Comunes de las Mallas Curriculares Estudiadas.**

Todos los programas universitarios analizados forman maestros de Educación Inicial para orientar el aprendizaje y desarrollo integral de los niños desde perspectivas multidisciplinarias y para la toma de decisiones profesionales en la resolución de problemas educativos. Muchos hacen hincapié en la formación de maestros emprendedores, innovadores y líderes educativos comprometidos en la justicia social, la búsqueda de equidad y excelencia y con una profunda comprensión de las fortalezas y necesidades de una población diversa. Enfatizan la importancia de la familia, la comunidad y el contexto socio-político y cultural de la educación.

La mayoría de las universidades ofrecen en los primeros años materias como *Fundamentos Sociales, Históricas y Filosóficas de la Educación y de la Práctica Educativa* en la primera infancia. Todos los programas, tanto a nivel de grado como de posgrado enfatizan la importancia del contexto social y multicultural de la Educación Inicial e incentivan el cuestionamiento de los futuros maestros sobre sus actitudes y posiciones frente a las diferencias raciales, sociales, culturales, intelectuales y de género. Forman maestros que promuevan la inclusión, la integración y la no discriminación y que aborden y discutan adecuadamente temas relacionados con la diversidad de la población infantil. Todos ofrecen materias que estudian modelos de servicios y estrategias básicas para la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales, así como las adaptaciones que los maestros deben realizar para incluir a estos estudiantes.

La totalidad de las universidades da importancia al desarrollo de *habilidades comunicativas* de los docentes desde los primeros años de formación, tanto en lo que se refiere a la comunicación verbal como la comunicación no verbal y la expresión escrita y audiovisual. Incentivan la utilización de tecnologías de comunicación y la gestión eficaz de la información como una herramienta para el autoaprendizaje continuo a lo largo de la vida, así como para los procesos educativos de la primera infancia.

Si bien la *ética en la enseñanza* se encuentra de forma transversal en todos los programas, tres universidades, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la de Helsinki y Stanford la ofrecen como materia en los niveles intermedios de formación.

Es un elemento común de las universidades estudiadas enfatizar la importancia de la familia en la Educación Inicial y la formación de los educadores en *estrategias interdisciplinarias para el trabajo con padres*. La cooperación con otros profesionales, como educadores especializados, psicólogos, pediatras, psiquiatras o trabajadores sociales, y con todos los servicios de salud y bienestar que se ofrecen en la comunidad es otro de los énfasis

en todas las universidades para lograr una educación integral en la primera infancia. Ubican estas materias indistintamente en niveles introductorios e intermedios.

El *diseño y la planificación curricular* consta en todas las mallas estudiadas. Todas las universidades desarrollan conocimientos, habilidades y aptitudes para que los maestros realicen una planificación curricular basada en la observación y evaluación de las comprensiones de cada niño y en el establecimiento de objetivos de aprendizaje en niños de cero a seis u ocho años. Se estimula a los maestros a utilizar un amplio rango de estrategias de enseñanza-aprendizaje, acorde con las teorías de aprendizaje, para diseñar entornos de aprendizaje y desarrollar materiales y recursos productivos e inclusivos. Se incluye el análisis crítico del currículo oficial. Si bien la evaluación de los aprendizajes es tema importante en todos los programas, dos universidades, Boston y la Católica de Chile ofertan una materia específica para la evaluación en la Educación Inicial.

Todas las universidades proponen materias específicas para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje y la lecto-escritura en la Educación Inicial, tanto en niveles introductorios como intermedios. Incluyen nociones básicas del desarrollo cognitivo del niño para el aprendizaje del lenguaje, la importancia del contexto social del lenguaje, el lenguaje como simbolización, la evaluación formativa del lenguaje y las tecnologías de información y comunicación como herramientas de apoyo para el aprendizaje del lenguaje y la lecto-escritura. Se incentiva a los maestros a conectar el aprendizaje del lenguaje con los conocimientos previos, las experiencias de vida e intereses de los alumnos.

Las diez universidades ofertan materias relacionadas al *desarrollo curricular* y la *instrucción* en materias como ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas en todos los niveles de formación. Todas, con un énfasis más marcado en Universidades como Stanford, Melbourne, Boston o la Católica de Chile, desarrollan en los maestros capacidad para estimular en los niños el cuestionamiento y la exploración sobre el mundo en que vivimos, los

fenómenos que experimentan día a día y las problemáticas de su entorno cotidiano. Las universidades de Melbourne y Helsinki tienen también un enfoque de enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos, matemáticos y sociales basado en el contexto del niño pero destacan además la promoción de una cultura infantil positiva y responsable hacia el medio ambiente y la sostenibilidad.

El desarrollo de la *creatividad y de habilidades artísticas* en los niños de la primera infancia es un fuerte componente en todos los programas desde los primeros cursos de formación del educador inicial. Sin embargo, las universidades que tienen una oferta mayor de materias que desarrollan actividades artísticas y culturales en los niños son la Universidad de Helsinki con Educación Artística del Niño, Literatura Infantil, Educación Artesanal, Pedagogía y Teatro y Educación Musical y la Universidad Católica de Chile con Literatura en la Infancia, Didáctica del Lenguaje Artístico Visual, Didáctica del Movimiento y Expresión Corporal y Didáctica del Lenguaje Artístico Musical.

Todas las universidades ofertan materias para el estudio de *diversas perspectivas e investigaciones psicológicas y educativas* que provean a los futuros maestros bases teóricas para tomar decisiones informadas que promuevan el aprendizaje y desarrollo cognitivo, social y emocional del niño. Se ofrecen desde el inicio hasta el final de la formación. Todas enfatizan la importancia de la salud y la nutrición para asegurar el bienestar general y el desarrollo integral del niño. En algunas carreras de pregrado como en la Universidad de Río Grande del Sur y en la de Helsinki se propone una materia que articula la educación física y el desarrollo motor a la educación para la salud en la primera infancia. Las universidades de Melbourne y Helsinki agregan la relevancia de las condiciones ambientales y de seguridad en escenarios de educación temprana.

Cabe resaltar ciertas diferencias en materias de *desarrollo infantil*. La Universidad Católica de Chile prioriza el reconocimiento por parte de los candidatos a maestros de hitos

claves del desarrollo en las dimensiones cognitiva, social, moral, afectiva y motora. La Universidad de Melbourne propone contrastar concepciones de las etapas del desarrollo con la continuidad del desarrollo y la importancia de las transiciones. La Universidad de Oxford dedica una materia de Desarrollo Infantil al estudio de teorías generales del desarrollo cognitivo, como Piaget y Vygotsky y teorías de aspectos específicos del desarrollo, y aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje y la lecto-escritura. Propone una segunda materia de Desarrollo Infantil, que se enfoca en el análisis crítico de teorías que buscan describir y explicar el desarrollo social y emocional del niño. La Universidad de Columbia dedica una materia al impacto de riesgos y discapacidades en el desarrollo y a los factores que promueven la resiliencia en niños con alguna discapacidad o sin ella y en sus familias. La Universidad de Boston en su programa de maestría propone una materia específica para el rol del juego en el desarrollo.

Todos los programas incluyen *prácticas profesionales* acompañadas por seminarios o sesiones de reflexión sobre la práctica docente. Algunas ofrecen una introducción o una orientación al campo profesional de la Educación Inicial en el primer año de formación, como las Universidades Católica de Santiago de Chile, de Helsinki, de Melbourne y Stanford. La organización de las pasantías es diversa. En algunas universidades la práctica está relacionada con materias específicas o áreas de aprendizaje como, por ejemplo, las pasantías dedicadas a la observación del aprendizaje y desarrollo del niño y coordinadas con materias de desarrollo infantil; o pasantías que enfatizan los procesos de aprendizaje y desarrollo de lenguaje y lecto-escritura; otras que se enfocan en la planificación curricular o en la evaluación de aprendizajes. Esto se observa en pasantías de las universidades de Oxford, Stanford, Boston, Columbia o la Católica de Santiago de Chile. La mayoría organizan las pasantías por edades de los niños y en general con la siguiente división: una pasantía con niños de cero a tres años, otra con niños en preescolar y otra con niños en edad escolar. Dos

universidades ofertan una pasantía específica para niños con necesidades educativas especiales, como la Universidad Ramón Llull con una pasantía de atención a la diversidad y Columbia con una experiencia de campo en Estimulación Temprana y en Educación Especial.

Todas las mallas curriculares estudiadas incluyen cursos de *investigación educativa*, que familiarizan a los estudiantes con métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. En las carreras de pregrado, la materia de investigación se ofrece tanto en los niveles introductorios como en los últimos años de formación, de dos a tres materias de investigación durante la carrera. En los últimos años la materia se relaciona con el proyecto de investigación final de carrera. En las universidades que ofrecen la carrera de Educación Inicial a nivel de posgrado y, dado que su duración es de alrededor de uno a dos años, las materias de investigación se articulan desde su inicio con el proyecto de investigación final para la obtención de la maestría.

En pregrado, el énfasis de los programas está en la comprensión del rol de las preguntas de investigación, en la evaluación crítica de literatura sobre temas educativos, en la conducción de encuestas, entrevistas y observaciones sistemáticas de los contextos escolares. Se introduce a los estudiantes al análisis de datos estadísticos para dar respuestas a preguntas de investigación y se los familiariza con el análisis de datos cuantitativos utilizando programas como SPSS o técnicas como la tabulación cruzada, t-test, ANOVA, análisis de correlación, entre otros. En lo que se refiere a la investigación cualitativa se los prepara para la recolección y el análisis de datos cualitativos a través de métodos como el estudio de casos, la investigación-acción, la etnografía, o el análisis de contenido cualitativo. Al finalizar la carrera serán capaces de planificar y realizar un proyecto de investigación.

En los posgrados, los niveles de complejidad respecto a las metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa se incrementan incluyendo diseños metodológicos correlacionales y experimentales, la teoría fundamentada, métodos mixtos, entre otros. Cabe

anotar que es en las materias de investigación en las que se halló mayor diferencia entre los programas de pregrado y posgrado debido a este incremento en los niveles de complejidad. Sin embargo, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, se insiste en la necesidad de lograr que los maestros sean consumidores críticos de hallazgos de investigaciones. En la misma línea, es un elemento común a todos los programas estudiados la formación de un profesional de la Educación Inicial capaz de reflexionar críticamente frente a su trabajo como educador y en su interrelación con la familia y la comunidad.

En lo que se refiere a las *materias de libre elección*, estas son comunes a los cinco programas de pregrado estudiados. En cambio, en los posgrados, la única maestría de Educación Inicial que ofrece la opción de seleccionar tres materias entre cinco propuestas es la de la Universidad de Nanyang.

Si bien las mallas curriculares estudiadas tienen más elementos comunes que especificidades, vale recalcar algunos aspectos en los que estos programas de formación se diferencian.

### **Especificidades de las Mallas Curriculares Estudiadas.**

El mantenimiento de un laboratorio de enseñanza de Educación Inicial como sitio de práctica, de demostración y de observación es sin duda una singularidad de la carrera de pregrado y posgrado de la Universidad de Boston. Se trata de un preescolar de demostración que sirve como un sitio de práctica para todos los estudiantes de esta carrera y un espacio de observación con propósitos de enseñanza y de investigación. El jardín de infantes demostrativo tiene 22 niños, desde dos años nueve meses a cinco años de edad, muchos de los cuales no tienen el inglés como lengua maternal. Hay micrófonos estratégicamente colocados en el aula y grabadoras digitales en el cuarto de observación de manera que las actividades en el aula pueden ser grabadas y analizadas por los estudiantes y profesores de educación inicial. Los aspirantes a maestros de educación inicial tienen la oportunidad de revisar las



grabaciones y reflexionar sobre su aprendizaje de la enseñanza, mantienen reuniones con sus supervisores y profesores para revisar la información y discutir sobre su crecimiento en cuanto a las habilidades de enseñanza. Los candidatos a educador inicial observan también a maestros calificados trabajar con niños desde el cuarto de observación que se encuentra junto al aula demostrativa. Adicionalmente hay un centro de recursos para preparar material instruccional que está a disposición de todos los estudiantes de Educación Inicial. La malla curricular denota un énfasis en la importancia que los maestros deben dar a la exploración y experimentación del niño de los fenómenos naturales y sociales de su entorno. Tiene un enfoque innovador y basado en la indagación. Los estudiantes determinan un tema de estudio relacionado con intereses de los niños, toman decisiones sobre los conceptos o ideas fuerza de estos temas y diseñan actividades para la enseñanza de estos conceptos. Hacen seguimiento de las actividades de los niños, documentan sus cuestionamientos, comentarios e interacciones para hacer ajustes al diseño curricular y al ambiente de aprendizaje. Trabajan estrechamente con los profesores de la Facultad de Educación, planificando con ellos e implementando sus planes con su guía y apoyo (Boston University, 2014).

La carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile se destaca por la flexibilidad que ofrece a los estudiantes de poder diseñar una ruta académica especial con aprobación de la Facultad y cumpliendo los requerimientos de créditos exigidos para cada semestre. Permite además a los estudiantes seleccionar una mención o especialización en los dos últimos años de formación, ya sea en Educación de niños de cero a cuatro años o en Educación de niños de cuatro a seis años. Es el único programa que ofrece menciones o concentraciones menores, que permiten a los estudiantes profundizar en temas como: interculturalidad, recursos educativos y juegos o expresión infantil.

La inclusión de candidatos a maestros con discapacidad visual y auditiva es una de las especificidades del programa de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río

Grande del Sur, que amplía textos para candidatos a maestros con baja visión, imprime textos en Braille para alumnos ciegos y organiza actividades de intérpretes de lenguaje de señas de Brasil para los estudiantes sordos. La importancia de la inclusión se observa también en la oferta, en su malla curricular, de una materia para enseñar lenguaje de señas. Es la única universidad que dedica una asignatura al análisis y producción de textos académicos. Se destaca también en su oferta la gestión y organización del trabajo en el ámbito educativo y la amplia oferta de materias electivas. Es una carrera de Pedagogía con cuatro menciones, entre las que se encuentran Educación Temprana para la educación de niños de cero a tres años y Educación Inicial para niños de cuatro a siete años.

El programa de la Universidad de Helsinki pone un énfasis muy marcado en la educación para la multiculturalidad. Presta gran importancia a la familiarización de los estudiantes con estilos de vida saludable y a la promoción de una cultura infantil positiva y responsable hacia el medio ambiente. Es la Universidad que ofrece más asignaturas relacionadas con actividades artísticas y culturales en los niños y desarrolla en los futuros maestros capacidad para aplicar la enseñanza de las artes a través de tareas y proyectos experimentales y exploratorios. Los contenidos de las materias denotan la formación de un maestro que apoya la iniciativa, la curiosidad y la autonomía de cada niño y promueve en los futuros docentes la identificación de características de las matemáticas, las ciencias sociales y naturales que los niños utilizan en situaciones diarias. Se destaca, finalmente, la amplia oferta de materias de idiomas como francés, italiano, inglés, español y alemán; y materias electivas.

Caracteriza al programa de la Universidad Ramón Llull la oferta de menciones o especializaciones en los dos últimos semestres de la carrera, estas son: Atención a la Diversidad, Educación Física, Educación Musical y Lenguas Extranjeras. La tercera práctica profesional, así como el trabajo final de carrera, se articulan a la mención seleccionada. Además, al finalizar la carrera el estudiante puede obtener una segunda titulación a partir de

la consolidación de créditos y de un itinerario personal. Por ejemplo, los estudiantes pueden obtener el título de Educador Inicial en cuatro años y de Educador de Escuela en cinco años. Es la única universidad que ofrece, en la línea de investigación, una materia específica para la observación sistemática y el análisis de contextos. Forma maestros en el modelo de escuela inclusiva y es otra de las universidades que asigna una materia específica a la organización del espacio escolar.

En la malla curricular de la Maestría de la Universidad de Stanford predominan materias vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y diseño curricular del lenguaje, la lecto-escritura, las matemáticas y las ciencias, con un enfoque que incentiva al maestro al diálogo con el niño sobre los contenidos de los textos para que comprendan tanto el texto como el contexto. Incentiva al maestro a observar y organizar interacciones verbales que permitan a los alumnos profundizar sobre sus propias ideas, las de los otros, identificar ideas contradictorias y adquirir una visión crítica de los contenidos de los textos. Enfatiza los aprendizajes significativos y establece una relación entre el desarrollo del pensamiento artístico y los enfoques indagatorios e interdisciplinarios del aprendizaje académico.

La Maestría de la Universidad de Columbia establece como cursos centrales materias relacionadas con los factores de riesgo y resiliencia en el desarrollo temprano, con el diseño de un currículo integrado en educación temprana y experiencias de campo en Educación Inicial, observación del desarrollo infantil, estimulación temprana y educación especial. La malla curricular denota un especial interés en la educación para la diversidad y la multiculturalidad en la población infantil.

En la malla de la Maestría de la Universidad de Oxford, resalta la importancia que se da a la lectura crítica de programas de intervención locales, nacionales e internacionales para promover el desarrollo del niño, con un foco específico en el aprendizaje del lenguaje y en el desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño. Enfatiza también la investigación educativa.

La Maestría de la Universidad Tecnológica de Nanyang otorga especial importancia a la investigación de teorías y prácticas en Educación Inicial. De los seis programas de Maestría estudiados es el único que ofrece materias de libre elección.

Finalmente, la Maestría de la Universidad de Melbourne es la única entre las seis maestrías estudiadas que otorga una titulación intermedia durante el posgrado y la opción de seleccionar entre una variedad de especializaciones en el último semestre de estudios. La Universidad de Melbourne sobresale también por su política de inclusión de personas con discapacidad. Hace los ajustes que considera razonables para que los estudiantes con alguna discapacidad puedan participar en los programas universitarios. Otra especificidad de la Universidad de Melbourne radica en la importancia que presta a temas de sustentabilidad y medio ambiente, que son transversales a todo el programa.

El análisis de la información de las diez universidades ha permitido identificar las habilidades y conocimientos profesionales que enfatizan los programas de formación de Educación Inicial a nivel internacional y confirma las competencias generales, profesionales y adaptativas construidas por la investigadora a partir de la revisión de la literatura (Guralnik, 2005; Katz, 2008; Salinas, 2009; NAEYC, 2009 y OECD, 2010), posibilitando la definición del perfil profesional que requiere tener un maestro de niños en la primera infancia. Igualmente, este estudio permitió comprender la estructura y organización de las carreras de Educación Inicial en universidades prestigiosas a nivel mundial y proponer una malla curricular de Educación Inicial de acuerdo con las tendencias internacionales actuales. Se detallan a continuación los resultados del estudio de los *abstracts* de artículos académicos, que confirma la información obtenida de los programas universitarios y permite reforzar los contenidos de la malla curricular propuesta, así como el perfil profesional del Educador Inicial.

## **Resultados de Revistas Académicas**

El análisis de los *abstracts* de revistas académicas permite responder a la tercera pregunta sobre las actualizaciones que se requieren para el rediseño de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande para alinearse con las tendencias actuales a nivel mundial. Se seleccionaron diez revistas académicas del “SCImago Journal Rank” consideradas de mayor impacto, influencia y prestigio (Ver listado de revistas seleccionadas en el Tabla N°5 de la sección Metodología de Investigación).

### **Desafíos de la Profesión.**

En las revistas académicas estudiadas, los temas más investigados a nivel internacional respecto a los desafíos de la Educación Inicial giran alrededor de los *Entornos de Aprendizaje y Prácticas en el Aula*. Como puede observarse en el Tabla N°8, de un total de 237 artículos analizados, 77 se relacionan con este aspecto de la Educación Infantil. El segundo tema de mayor discusión es el de la *Formación de Docentes de la Primera Infancia*, 54 *abstracts* tratan este tópico. Es preciso considerar que de las diez revistas seleccionadas, una de ellas, el *Journal of Early Childhood Teacher Education*, tiene como propósito intercambiar investigaciones y prácticas en la formación docente de la primera infancia, por lo que todos sus artículos se relacionan con la capacitación de los maestros, incidiendo en este resultado. Los hallazgos en estos artículos son, sin embargo, claves para confirmar las habilidades y conocimientos profesionales que enfatizan los programas de formación de Educación Inicial, así como las actualizaciones que se requiere para el rediseño de esta carrera en la Universidad Casa Grande para alinearse con la situación actual a nivel mundial, dos preguntas específicas de la presente investigación. Las *Políticas Públicas en Educación Inicial* es el tercer tema de interés, con 27 artículos.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la Educación Inicial contemporánea es la inclusión de todo tipo de diversidades: cultural, social, de género, de necesidades específicas,

entre otras. Si bien este reto forma parte del entorno de aprendizaje y prácticas en el aula de Educación Inicial, la cantidad de artículos sobre el tema, 25 de los 237, nos condujo a proveer una clasificación específica para la *Inclusión y Multiculturalidad en la Atención y Educación Inicial*. Otros desafíos de la profesión discutidos en las revistas académicas son las *Estrategias de Colaboración con la Familia*, con 17 artículos; la *Calidad de los Programas de Cuidado y Educación Infantil*, con 16 artículos y la *Educación Inicial y Desarrollo del Niño* con 10 artículos (Ver en Anexo 22 resúmenes de los 237 artículos, clasificados en estos temas).

Tabla 8. *Categorías y clasificación de temas de los abstracts de las revistas académicas*

Categorías	Temas	Presencia		
		Alta	Media	Baja
Desafíos de la Profesión	Entornos de Aprendizaje y Prácticas en Educación Inicial (77 de 237 artículos) <b>32,49%</b>	√		
	Desarrollo Profesional y Capacitación de Maestros de Educación Inicial (54 de 237 artículos) <b>22,79%</b>	√		
	Políticas Públicas y Educación Inicial (27 de 237 artículos) <b>11,39%</b>		√	
	Inclusión y Multiculturalidad en la Atención y Educación Inicial (25 de 237 artículos) <b>10,55%</b>		√	
	Estrategias de Colaboración con la Familia (17 de 237 artículos) <b>7,17%</b>			√
	Calidad de los Programas de Cuidado y Educación Inicial (16 de 237 artículos) <b>6,75%</b>			√
	Educación Inicial y Desarrollo (10 de 237 artículos) <b>4,22%</b>			√
	Innovaciones Pedagógicas	Alfabetización Digital y Educación Inicial (11 de 237 artículos) <b>4,64%</b>		
<b>Algunas de las perspectivas teóricas identificadas entre los 237 abstracts son las siguientes:</b>				
Perspectivas Teóricas y Tendencias Actuales en Educación Inicial	Perspectivas de Vygotsky	√		
	Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje y Desarrollo y Constructivismo	√		
	Sincretismo	√		
	Enfoque Pedagógico Reggio Emilia		√	
	Otras: Método Montessori			
	Perspectiva de John Dewey Perspectiva de Grossman (2011) Teoría de James S. Coleman			√

Tabla 8. *Categorías y clasificación de temas de los abstracts de las revistas académicas conitnuada.*

Categorías	Temas	Presencia		
		Alta	Media	Baja
	Paradigma de Alfabetización Digital de Jenkins (2006)			
	Enfoque de Fortalezas Teoría de la Complejidad			
	Teoría Crítica			
	Teoría Eco-cultural			
	Perspectiva Ecológica			

*Nota:* Elaborado por el autor.

### ***Entornos de Aprendizaje y Prácticas en el Aula.***

Uno de los objetivos contemporáneos de la Educación Inicial es integrar entre sí las diversas disciplinas que componen el plan de estudios o el currículo preescolar y conectar este escenario multidisciplinar y transdisciplinar con metodologías de enseñanza-aprendizaje colaborativas y participativas que promuevan aprendizajes significativos acorde con los intereses de los niños y con sus necesidades de desarrollo. La clasificación de temas que se presenta a continuación se realiza con el ánimo de ordenar la presentación de resultados obtenidos del estudio de las revistas académicas.

#### *Alfabetización emergente.*

Este concepto que destaca en los artículos sobre entornos de aprendizaje y prácticas en Educación Inicial. El término aparece por primera vez en inglés “emergent literacy”, utilizado por Marie Clay en 1996, para describir cómo los niños pequeños interactúan con los libros, la lectura y la escritura, a pesar de no saber leer ni escribir en el sentido convencional. Desde entonces se ha realizado una gran cantidad de investigación en los campos de la psicología, el desarrollo del niño, la educación, la lingüística y la sociología. La alfabetización emergente es un proceso gradual que se produce desde el nacimiento hasta que el niño aprende a leer y escribir. Un aspecto clave del término “emergent literacy” es la interrelación entre todas las partes del lenguaje: habla, escucha, lectura, escritura, y visualización (Lincoln Elementary School, 2014).

Algunos artículos discuten el papel interactivo de las preguntas y el efecto facilitador que tienen en centrar la atención del niño en la tarea narrativa. Las preguntas sirven de andamio para la producción de narrativas más coherentes (Silva, Strasser y Cain, 2014). Esto se complementa con estudios que muestran que involucrar a los niños en la lectura compartida de forma interactiva, provocando su participación activa a través de cuestionamientos, es beneficioso en términos de desarrollo del lenguaje (González, Pollard-Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty y Simmons, 2014). Otros andamios verbales que puede utilizar el maestro en la enseñanza de la lectura son la explicación directa, el modelado explícito, las aclaraciones, verificaciones y explicaciones (Ankrum, Genest y Belcastro, 2014).

La voz y el punto de vista de los niños/as son centrales en la Educación Inicial. La importante relación que existe entre las experiencias de los niños en el seno de su familia y en la educación preescolar requiere una sensibilidad y un diálogo con ellos que presupone habilidades de parte de los maestros que permitan dar sentido en forma empática y cognitiva al mundo de los niños (Sommer, Pramling y Hundeide, 2013). Otro elemento importante para el aprendizaje es la participación con los pares. Lysaker y Miller (2013) sostienen que la participación con otros durante el proceso de lectura de textos ilustrados (sin palabras) puede influenciar en el desarrollo de la imaginación social. Señalan que el uso de la imaginación social es parte integral de la comprensión de las historias.

¿Qué tipos de libros facilitan el aprendizaje de la lecto-escritura? Es también una pregunta de discusión. Chiong y De Loache (2013) sostienen que los libros infantiles que contienen texturas y otros elementos para la manipulación física, que se utilizan en el aprendizaje del alfabeto en niños de 30 a 36 meses, aparentemente distraen al niño de la información que contiene el texto. Phillips y Sturm (2013) examinan las ilustraciones y los textos de libros utilizados en el jardín de infantes para determinar si privilegian contextos de



aprendizaje apropiados al desarrollo de los niños de cinco años de edad. Sugieren a los autores e ilustradores de libros prestar mayor atención al retratar interacciones positivas niño/maestro, la diversidad social y étnica, la participación de la familia y los momentos de silencio y espacios privados.

La forma en que se utilizan y comparten los libros pueden abrir o cerrar oportunidades de aprendizaje. La lectura en voz alta es considerada una vía para mejorar el desarrollo de la alfabetización en niños de edad preescolar. Hay una serie de aspectos que afectan la eficacia de la lectura en voz alta: los conocimientos pedagógicos del maestro, la selección de libros, la calidad de las interacciones en torno al libro, el nivel de desarrollo del vocabulario y las habilidades de lenguaje del niño (Lennox, 2013).

Algunos estudios se dedican a la exploración de la conciencia fonológica que se asocia a un mayor conocimiento de las letras y los sonidos. El conocimiento del sonido de las letras es necesario para que los niños inicien el aprendizaje de la lectura y escritura. Los niños en jardín de infantes que solo conocen pocos sonidos están en riesgo de tener dificultades posteriores en la lectura (Huang, Tortorelli, Invernizzi, 2014). El entorno propicio para la enseñanza de conceptos de alfabetización, como la fonética, son contextos enriquecedores del lenguaje, con interacciones frecuentes maestro-niño acerca de libros ilustrados y juegos dramáticos que sean significativos para ellos. Investigaciones recientes sugieren que el uso de programas comerciales pre empaquetados de fonética (como Letterland y Jolly Phonics) están muy extendidos en entornos escolares. Campbell, Torr y Cologon (2014) muestran en su estudio que los maestros australianos utilizan estos programas por razones más pragmáticas que pedagógicas. Estos programas reducen su carga de trabajo y aportan pruebas tangibles a los padres sobre la “preparación para la escuela” de sus hijos. Un análisis más detallado de estos investigadores reveló que los maestros eran incapaces de explicar lo que es la fonética y la conciencia fonológica y cómo se aprende en la infancia.

El interés de los niños en la tecnología y el uso temprano de computadoras, tablets o teléfonos celulares lleva a los investigadores a preguntarse por qué enseñar escritura a mano antes de la escritura en el teclado en la Educación Inicial. Sin embargo, de acuerdo con Stevenson y Just (2014), los principios del desarrollo motor indican que la escritura a mano precede a la escritura en el teclado.

#### *Aprendizaje y Matemáticas.*

Estudios recientes han mostrado que el significado matemático está mediado por gestos. Un estudio de caso de Elia y Evangelou (2014) demuestra que los niños de jardín de infantes utilizan gestos a lo largo de toda la instrucción para el aprendizaje de conceptos espaciales como “dentro”, “fuera”, “sobre”, “debajo”, “arriba”. Los gestos del niño complementan y enriquecen sus expresiones verbales.

Investigaciones sobre el valor posicional de los números en el nivel de prekinder indican que los estudiantes poseen una comprensión conceptual del lugar de las unidades antes que el de las decenas y presentan dificultades iniciales con el concepto de unificación de grupos de diez (McGuire y Kinzie, 2013).

En sus actividades cotidianas, los niños participan en situaciones que promueven el desarrollo de habilidades, conceptos, estrategias, representaciones, actitudes, constructos y operaciones relacionadas con una amplia gama de nociones matemáticas. Existe un interés científico reciente por establecer una relación entre los conocimientos formales e informales de los niños, para ofrecerles la oportunidad de evitar sesgos y preconcepciones en la formulación, percepción, razonamiento y/o en el ejercicio de nociones probabilísticas. El estudio de Nikiforidou, Pange y Chadjipadelis (2013) aborda la comprensión intuitiva de la probabilidad de acontecimientos en niños de 4 a 6 años. Examina la capacidad de los niños para predecir el resultado más probable antes y después de una sesión instructiva de razonamientos y concluye que el juego de probabilidades basado en principios

constructivistas permite establecer conexiones entre el aprendizaje informal con el formal en la enseñanza preescolar.

### *Aprendizaje y Juego.*

Muchos artículos defienden el papel del juego en el aprendizaje, más allá, lo consideran un componente del pensamiento crítico, sobre todo cuando las actividades se estructuran alrededor de los intereses y cuestionamientos de los niños. Las pedagogías basadas en el juego pueden entenderse como un continuo que incluye el juego abierto o juego libre elegido por el niño, el juego modelado y el juego enmarcado en un objetivo específico de aprendizaje y guiado por estrategias del docente (Edwards y Cutter-Mackenzie, 2013).

El juego previo a una actividad de lectura, relacionado temáticamente con la lectura, conduce a una mayor participación del niño en la actividad. Pataki, Metz y Pakulski (2014) estudian el efecto del juego en la lectura de libros en niños con pérdida auditiva y muestran que cuando realizan un juego que corresponde a la lectura de un cuento, interactúan más con el maestro durante esta actividad. Observan además, que suscita una mayor emoción positiva en los niños. El juego ha sido asociado a la resolución cooperativa de problemas en niños de edad preescolar. De acuerdo con Ramani y Brownell (2014), el juego social permite a los niños adquirir conocimiento crítico a partir de la cooperación con sus pares.

Uno de los desafíos contemporáneos de los maestros es conectar el juego infantil y las habilidades y principios de las diversas disciplinas que componen el plan de estudios. Existe, sin embargo, una disparidad entre la importancia otorgada al juego en la narrativa y lo que realmente se observa en el juego escolar (Ranz-Smith, 2013). La explicación podría estar vinculada con la falta de utilización de los maestros de pedagogías basadas en el juego. McMunn Dooley y Welch (2014), al examinar la naturaleza de las interacciones adulto-niño en un museo para niños, encuentran que los niños son más propensos a mostrar y contar acerca de sus experiencias y a aprender haciendo preguntas y contando acerca de sus juegos,

en cambio los adultos son más propensos a enseñarles a través de explicaciones, sugerencias y retroalimentación sobre las actividades del niño. Tanto los unos como los otros tienen las mismas probabilidades de liderar las interacciones pero de forma cualitativamente diferente y ambos se involucran de forma similar en juegos de simulación durante sus interacciones.

El plan de estudios del programa Head Start se basa en el juego y se centra en el desarrollo socio-emocional de los niños. La flexibilidad del plan de estudios provee a los niños tiempo y espacio para el juego y para desarrollarse a su propio ritmo. El estudio de caso etnográfico de Axelrod (2014) evalúa la transición de niños latinos que iniciaron a los cuatro años un programa bilingüe de Head Start y luego realizaron su primer grado en un programa bilingüe de una escuela pública, cuyo plan de estudios estaba centrado en la alfabetización y actividades dirigidas por el maestro. Observan que los niños continuaron recurriendo a sus recursos lingüísticos, haciendo espacio para el juego y el desarrollo de sus identidades como niños multilingües, lo que demuestra el impacto de largo alcance del juego como un medio para involucrar a los niños de forma auténtica en prácticas de alfabetización. En el contexto de juego, los niños utilizan los recursos de la cultura y sus intereses en las tareas académicas como la escritura, el reconocimiento de letras y palabras y la fonética. Las interacciones con sus compañeros en el juego se conectan de forma fluida con las tareas de lectura y escritura formales. Yoon (2014) resalta el potencial del juego para el aprendizaje auténtico del lenguaje y como una forma en que los niños pueden negociar relaciones, construir identidades múltiples y explorar construcciones sociales como la de género.

#### *Aprendizaje, Arte y Creatividad.*

La experiencia estética de los niños es parte vital de su construcción de conocimientos. El estudio de Kuby (2013) analiza cómo niños de cinco a seis años utilizan ilustraciones para transmitir sus interpretaciones acerca del arresto de Rosa Parks en un autobús de Alabama.

Muestra que los niños crean imágenes para evocar emociones acerca de hechos históricos. El autor incentiva a los maestros a utilizar el arte en la enseñanza de la historia.

El proceso de creación artística en los niños de la primera infancia debe acompañarse de la conversación espontánea. Eckhoff (2013) muestra que la conversación es un componente integral de la pedagogía del arte en Educación Inicial. Mientras los niños exploran nuevos medios, habilidades e ideas, las conversaciones informales sirven para mejorar la comprensión de componentes cognitivos, imaginativos, sociales y afectivos de sus ensayos creativos.

Todas las artes (visuales, música, danza, teatro) son consideradas importantes en las escuelas Reggio Emilia, aunque las artes visuales han sido la base del desarrollo de este enfoque. Hanna (2014) explora cómo un taller de arte de inspiración Reggio Emilia permite la inclusión de la música y discute aspectos comunes entre el arte visual y musical, el uso de técnicas de aprendizaje y materiales para el aprendizaje de la música.

#### *Aprendizaje y Ciencias.*

Una de las preguntas de discusión de investigadores en Educación Inicial es cómo diseñar situaciones de aprendizaje de fenómenos naturales. Klaar y Öhman (2014) muestran, desde el pragmatismo de John Dewey, con énfasis en la transición, los hábitos y las costumbres, cómo los niños crean significados sobre la naturaleza en actividades al aire libre como juegos con agua y arena o deslizarse sobre la nieve y otras experiencias fundamentadas en sus propias elecciones. Otros estudios propician la participación de niños en edad preescolar en experiencias concretas relacionadas con conceptos científicos. Un estudio experimental sobre la construcción de un modelo precursor de fenómenos de expansión y contracción térmica de metales con niños de cinco a seis años demuestra que un considerable número de preescolares puede beneficiarse de su participación activa en procesos de

enseñanza específicos de las ciencias y construir un modelo precursor estable de estos fenómenos (Ravanis, Papandreou, Kampeza y Vellopoulou, 2013).

Sin embargo, son pocos los padres de familia interesados en que sus hijos aprendan conceptos de las ciencias naturales en el jardín de infantes, lo que se alinea con las tendencias de los maestros de niños de tres a seis años a enseñar la ciencia en menor medida que otras materias. La frecuencia con la que los maestros enseñan conceptos científicos en los jardines de infantes, como, por ejemplo: tierra, espacio, la vida y las ciencias físicas, está influenciada por la disponibilidad de materiales didácticos vinculados con las ciencias en el aula y por las percepciones de los docentes de la capacidad de aprendizaje del niño (Saçkes, 2014).

La educación científica de alta calidad tiene el potencial de sentar las bases para el conocimiento e interés de los niños en la ciencia, además de reforzar e integrar las habilidades de lenguaje, pensamiento crítico, lecto-escritura y matemáticas. Gerde, Schachter y Wasik (2013) sostienen que el uso del método científico para explorar la ciencia con niños pequeños ofrece un modelo sistemático para involucrarlos en la observación, el cuestionamiento, la predicción, la experimentación, la realización de síntesis, así como para compartir resultados. Estos procesos estimulan en los niños el uso del lenguaje, la alfabetización y habilidades matemáticas de manera auténtica. Los autores sugieren a los maestros utilizar el método científico como guía para la generación de descubrimientos científicos en el aula.

#### *Educación Inicial, Actividad Física y Promoción de la Salud.*

Si bien los educadores iniciales tienen una percepción positiva de la importancia de la actividad física en los niños de edad preescolar y sus efectos en la prevención de la obesidad infantil y promoción de la salud (Lanigan, 2014), las políticas de seguridad durante las actividades al aire libre en los Centros de Cuidado Infantil limitan la realización de actividades físicas estructuradas por parte de los maestros (Coleman y Dymont, 2014).

Los niños en centros escolares de primaria tienen menos oportunidades para la actividad física, ya sea bajo techo o al aire libre que los niños en entornos preescolares. Los investigadores recomiendan aumentar el tiempo para la actividad física estructurada y no estructurada en entornos de aprendizaje de niños de 3 a 7 años (Stegelin, Anderson, Kemper, Wagner y Evans, 2014). Estudios en programas Head Start sugieren que la actividad física estimula el desarrollo de la alfabetización temprana en niños de edad preescolar (Kirk, Vizcarra, Looney, 2014).

#### *La Sostenibilidad en la Educación Inicial.*

Es otro tema de preocupación de las investigaciones contemporáneas. El proyecto de investigación de Jenny Ritchie (2013), que incluye diez centros educativos de la primera infancia en Nueva Zelanda, articula la sostenibilidad con el concepto de dimensión relacional, que se refiere a nuestra relación y conectividad con otros seres humanos, con el mundo natural y otras criaturas vivientes y no vivientes con las que compartimos el espacio y el planeta. Integra fundamentos teóricos de la población maorí sobre la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente y epistemologías occidentales como la ética del cuidado para mostrar que los educadores de la primera infancia disponen de medios para ampliar las comprensiones de los niños con respecto a la dimensión relacional y su conectividad con los demás. Edwards y Cutter-Mackenzie (2013) utilizan la descripción de Vygotsky sobre la actividad combinatoria para considerar el grado en el que cada tipo de juego (libre, modelado por el docente y guiado por el maestro) conduce a los maestros a planificar actividades para el aprendizaje y propicia la construcción de conocimientos acerca de la biodiversidad, como un subconjunto de conocimientos de la sostenibilidad.

#### *La evaluación.*

Los enfoques de evaluación en la Educación Inicial es otro de los temas que abordan las investigaciones actuales (Pyle y De Luca, 2013). Muchos sostienen que las prácticas de

instrucción y los resultados de aprendizaje del lenguaje y la alfabetización temprana mejoran cuando se toman decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en datos recogidos de las evaluaciones. Gullo (2013) plantea que los profesores deben cuestionarse qué tipo de datos deben ser recogidos, cómo recolectarlos y cómo utilizarlos para la toma de decisiones instruccionales.

Algunos estudios cuestionan las pruebas estandarizadas para medir los aprendizajes de los niños en la primera infancia. Una forma de evaluar la eficacia del currículum es documentar los resultados de aprendizaje, lo que paralelamente sirve como herramienta de evaluación de su desarrollo, como lo prueba el estudio de Ebbeck, Lian Choo Teo, Tan y Goh (2014), con niños entre dieciocho meses a tres años.

#### *Transición del preescolar a la escuela primaria.*

Las habilidades sociales-interpersonales de los niños, desarrolladas antes de ingresar al jardín de infantes, son importantes para la preparación de los niños a la escuela (Robinson y Diamond, 2014). El proceso de transición puede caracterizarse como circular, más que lineal, o como un proceso en espiral que se mueve hacia atrás y hacia adelante. En este proceso, es importante la construcción de identidades como exniño preescolar y el maestro tiene el rol de facilitar el desapego de los niños al preescolar y colaborar con los profesores de la escuela para que la transición sea más transparente y explícita (Ackesjö, 2013).

#### *Formación y Desarrollo Profesional del Educador Inicial.*

La pregunta que se plantea es cuáles son las mejores formas de proporcionar una preparación de calidad a los educadores iniciales en relación con los dilemas que surgen del panorama educativo actual. La mayoría de los artículos revisados sostienen que la práctica reflexiva y la colaboración a través de una variedad de experiencias de campo, que permitan la observación e investigación del niño, es la mejor vía para el enriquecimiento de los educadores iniciales en formación.



### *Autoreflexión crítica de la práctica docente.*

La investigación de Joseph y Brennan (2013) ilustra cómo conectar el contenido de un curso con su aplicación práctica y provee una alternativa para la supervisión “in situ” de la práctica docente reflexiva, a través de la elaboración de portafolios en videos. El diseño del curso permite guiar a los docentes en formación a través del proceso de “conocer”, “observar”, “hacer”, “reflexionar” y “mejorar”. El curso se inicia con la enseñanza de habilidades de interacción maestro-niño consideradas de alta calidad y efectividad respecto a los resultados de aprendizaje del niño (saber). Luego de aprender a identificar una instrucción adecuada con base en la observación y evaluación del niño (observar), los estudiantes-docentes crean portafolios en video de sus propias interacciones maestro-niño (hacer). Estos portafolios se publican en una página web y cada miembro del equipo comenta el trabajo con sus alumnos. El proceso de los portafolios y de los equipos de trabajo permiten mejorar la habilidad de documentar los cambios en las interacciones, así como la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre su práctica docente (reflexión y mejoramiento). La pertinencia del proceso de “conocer”, “observar”, “hacer”, “reflexionar” y “mejorar” se confirma también en una investigación de la Universidad de Texas, Austin, centrada en los aprendizajes de los profesores en formación universitaria sobre la enseñanza de la alfabetización temprana. Los resultados se interpretan a la luz de la perspectiva de Grossman (2011), que propone una nueva visión de la formación docente como “práctica” apoyada por representaciones, deconstrucciones y aproximaciones. Otra experiencia similar en el Programa Head Start, de sesiones de autoreflexión sobre grabaciones en video mensuales, de capacitación por pares y tutorías, además de talleres sobre las dimensiones de la evaluación, muestra que los maestros pueden desarrollar e implementar prácticas de enseñanza efectivas cuando se les proporciona múltiples oportunidades para participar en experiencias de

desarrollo profesional continuas basadas en la autoreflexión crítica de su práctica (Zan y Donegan-Ritter, 2014).

Existe una evidencia cada vez mayor entre investigadores y organizaciones internacionales de que la calidad de la Educación y Atención de la Primera Infancia (AEPI) y en última instancia, los resultados para los niños y familias —especialmente para los más desfavorecidos— dependen de la buena formación y competencias de los profesionales. Paralelamente, se evidencia que existe una falta de formación universitaria entre los profesionales de la AEPI, sobre todo en las cuidadoras de guarderías, que muchas veces actúan por intuición. Esta falta de formación superior puede ser compensada por la formación continua por parte de equipos especializados, durante periodos de tiempo suficientemente largos, que permitan desarrollar una reflexión crítica y construir nuevos conocimientos y prácticas en el trabajo con niños y familias (Peeters y Sharmahd, 2014).

#### *Modelo de comunidades de prácticas.*

Un estudio de la Universidad de Nueva York, en Buffalo explora el modelo de comunidades de prácticas en un programa Head Start para el desarrollo profesional de los educadores iniciales y revela cinco aspectos del desarrollo profesional que se alinean con este modelo, que puede utilizarse durante las pasantías profesionales: compartir historias, cuentos, anécdotas con los profesores; estar en el sitio e interactuar con los niños junto con los profesores principales; construir sobre prácticas existentes y lograr acuerdos sobre las prácticas durante la reflexión con los maestros (Christ y Wang, 2013). Loizou (2013) presenta una reflexión acerca de la implementación y mantenimiento de un Laboratorio de Investigación de Educación Temprana. Ilustra el proceso de legitimación del laboratorio de la Universidad de Chipre. Describe las actividades para redefinir el rol del laboratorio, eliminando la compartimentalización de tres misiones de laboratorios educativos, utilizando el concepto de comunidades de prácticas.

Otros estudios como el de Ammentorp y Medden (2014) apoyan la colaboración y retroalimentación entre pares en las experiencias de campo de los programas de preparación de maestros. Abordan el modelo de colocación en parejas con dos profesores en formación que trabajan en colaboración con un maestro cooperador y demuestran los beneficios, así como los factores que contribuyen al éxito de este modelo.

Kennedy y Heineke (2014) presentan un marco relacionado con las comunidades de prácticas, se trata de las Asociaciones Comunitarias para el aprendizaje del siglo XXI. La preparación de maestros de la primera infancia se basa en la colaboración y experiencias sobre el terreno, involucrando la participación de la escuela y de la comunidad en la enseñanza y aprendizaje de los niños en la primera infancia. Insta a explorar la posibilidad de una formación universitaria más articulada entre docentes de escuela primaria y docentes de Educación Inicial, campos históricamente separados a pesar de compartir propósitos, filosofías y recursos.

*Contenidos Curriculares que Enfatizan los Programas de Formación para la Construcción de Capacidades del Educador Inicial.*

Los temas o contenidos de un programa para la formación de educadores iniciales que se destacan en las revistas revisadas se relacionan directamente con los entornos de aprendizaje y prácticas en el aula.

Algunos artículos muestran la importancia de enfatizar las creencias y prácticas de los maestros de Educación Inicial en relación con la *alfabetización emergente* (Miglis Sandvick y Van Daal, 2014). Otros privilegian las estrategias de interacción, que amplían la utilización de preguntas abiertas y frases estimulantes para incentivar la conversación durante la lectura compartida de textos, cuentos o historias (Milburn, Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2014). Los docentes en formación tienen presupuestos ontológicos y epistemológicos dominantes que destacan la infancia como un período homogéneo de la vida humana, en lugar

de un período dinámico y de desarrollo permanente. No perciben a los niños como seres capaces de tomar decisiones. Una investigación de la Universidad de Macedonia de Oeste, Grecia, sostiene que estas creencias son un obstáculo para la mejora de los procesos participativos en la Educación Inicial (Avgitidou, Pnevmatikos y Likomitrou, 2013). Por su parte, la investigación de Willis, Dinehart y Bliss (2014), que valida un cuestionario sobre el conocimiento de los educadores iniciales acerca de la capacidad de autoregulación de los niños, determina el grado en que los maestros comprenden las habilidades de autorregulación de los niños y cómo aplicar herramientas efectivas en el aula de Educación Inicial para estimular estas habilidades.

Page y Effer (2013) estudian los aspectos emocionales de las interacciones del personal de guarderías con los niños. Observan que existen escasas especificaciones teóricas y prácticas que guíen la reflexión y juicio crítico del personal sobre el *manejo de relaciones afectivas*. Ponen de manifiesto la importancia de comprender los sentimientos evocados por el personal y de desarrollar la capacidad de gestionar de forma sofisticada su experiencia emocional y las relaciones afectivas con los niños. El estudio de Fennimore (2014), sobre la obra de Celia Genishi y su *enfoque profesional en el individuo* en el contexto del cambio educativo, concluye con recomendaciones de Genishi sobre *la resiliencia* y la aplicación de la imaginación en la educación de los maestros del futuro.

La formación de los educadores iniciales debe incluir el desarrollo de una *cultura de sostenibilidad*. Una investigación de la Universidad de Valencia, España, señala la necesidad de integrar en la formación del educador infantil las variables que configuran el desarrollo sostenible y de concientizar a la comunidad educativa del cambio que requiere la educación para lograr sostenibilidad (Martínez, Ull y Aznar, 2014).

El desarrollo de la educación de masas se llevó a cabo en muchos países con sistemas educativos centralizados a través de la instauración de un currículum nacional uniforme,

asumiéndose una homogeneidad cultural. Dado el creciente aumento de la diversidad cultural en las sociedades y en las escuelas actuales, se requiere construir en los educadores iniciales *capacidades para trabajar con todo tipo de diversidades*: étnicas, socioeconómicas, de género, entre otras (Formosinho y Figueiredo, 2014). El estudio de varios profesores de la Universidad de North Carolina de Chapel Hill reporta sobre un curso para el trabajo con familias culturalmente diversas en el que los participantes adquirieron aprendizajes sobre la dinámica de la diversidad familiar, cómo los recursos y antecedentes familiares influyen en el éxito escolar de los niños y cómo la participación de la familia debe ser concebida como un continuo, dada la diversidad de las prioridades y los recursos de las familias (Able, Ghulamani, Mallous y Glazier, 2014). El artículo de Long, Volk, López-Robertson y Haney (2014) describe tres estudios en la formación docente basados en la premisa de que los prejuicios impiden reconocer plenamente las cualidades de los niños y las familias, lo que limita sus posibilidades de aprendizaje. Fundamentados en la *teoría crítica sociocultural*, los resultados reflejan que las reconceptualizaciones del hogar y el compromiso de la familia son pasos importantes para ayudar a los docentes en formación a evitar la discriminación en las aulas de niños de la primera infancia.

Ferton y McFarland-Piazza (2014) exploran el Enfoque de Fortalezas de McCashen (2005) como una forma de abordar abiertamente los problemas que se producen en el trabajo con niños y familias con necesidades complejas, enfocado en las soluciones, mediante la identificación y el uso de las fortalezas y recursos de todas las partes interesadas (“stakeholders”).

Se ha demostrado que la tecnología promueve la motivación e interés de los niños y que incrementa sus niveles de participación y de comprensión. Walsh, Cromer, Weigel y Sanders (2013) abogan por el *uso de tecnologías* en la Educación Inicial y presentan una rúbrica para evaluar el uso de boletines informativos mensuales en DVD creados por maestros de

prekinder. Los hallazgos de Fenty y McKendry (2014) indican que los educadores consideran importante integrar la tecnología en las lecciones diarias. Sin embargo, los resultados también indican que muchos profesores no se sienten preparados adecuadamente para usar la tecnología en la Educación Inicial, que hay una falta de tecnología disponible en entornos de la primera infancia y demandan mayor desarrollo profesional en el uso de la tecnología.

Algunos artículos se refieren a los *conocimientos matemáticos* para la enseñanza en Educación Inicial. Polly, Neale y Pugalee (2014) reportan sobre una capacitación centrada en explorar, modificar e implementar tareas matemáticas que tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de conocimientos matemáticos de los docentes y el uso de *prácticas de enseñanza centradas en el estudiante*. Cady, Hopkins y Price (2014) sostienen que la falta de comprensión de los profesores del sistema numérico de base diez conduce a una instrucción que fomenta una comprensión superficial de los conceptos numéricos. Su estudio pone de manifiesto los intentos de tres educadores en reconceptualizar e impactar la comprensión de los docentes acerca de las conexiones y relaciones entre conceptos sobre el valor posicional de los números y la adquisición de conocimientos de cómo los niños aprenden los números primos. El estudio de Lake y Kelly (2014) examina si decrece la ansiedad de los educadores iniciales en formación ante las matemáticas y cambian sus creencias y estereotipos después de completar un curso de métodos matemáticos para la enseñanza de niños de la primera infancia. Encontraron cambios mínimos, lo que confirma que muchos estudiantes de docencia ingresan en los programas de formación con estereotipos arraigados acerca de las matemáticas y de su capacidad para realizar operaciones matemáticas y estas creencias son muy difíciles de cambiar.

Sophia Han (2014) recomienda cinco componentes para mejorar la capacitación de los maestros de Educación Inicial para desarrollar competencias sociales en los niños. Estos incluyen: (1) identificación de contenidos de desarrollo profesional basada en las necesidades

contextuales de los participantes; (2) secuenciación de desarrollo profesional alineada con el marco de apoyo al comportamiento positivo; (3) proporcionar oportunidades para que los participantes reciban retroalimentación sobre su aplicación; (4) guiar a los participantes a reflexionar sobre sus propias prácticas; y (5) abarcar *perspectivas socio-culturales* en todo el desarrollo profesional.

La preparación para la *transición del preescolar a la escuela* es otro tema importante de abordar en la formación de los educadores iniciales. El estudio de Swaminathan, Byrd, Humphrey, Heinsch y Mitchell (2014) muestra los resultados de un proyecto piloto de tres años que se centra en la preparación de los niños para su transición a la escuela y el desarrollo profesional de los maestros. Se evaluaron los conocimientos y comprensiones de conceptos necesarios para el ingreso a la escuela y los resultados se informaron al personal del jardín de infantes para ser incorporados en las estrategias de enseñanza. Los temas abordados en los talleres de formación docente fueron *Desarrollo Infantil y Salud Emocional del niño, colaboración con los padres de familia, planificación curricular y prácticas basadas en evidencia* (observación y evaluación del niño). Los resultados ponen de manifiesto el potencial de los programas de desarrollo profesional y la importancia de la calidad de los docentes en la promoción de resultados positivos para los niños en edad preescolar, dado que los niños que participaron en el proyecto durante al menos un año superaron a sus pares y a la media de niños de jardines de infantes del distrito escolar.

Hallet (2013) explora el papel del *liderazgo colaborativo* de los profesionales de la primera infancia. Concibe a los educadores iniciales como Líderes de Aprendizaje y sostiene que la práctica reflexiva, la pasión emocional y entusiasmo de los educadores para trabajar con niños les permite liderar el cambio en la pedagogía.

*La actividad artística estética y creativa* estimula la imaginación y abre múltiples posibilidades para enriquecer los logros educativos, tanto de los formadores de docentes, de

sus estudiantes como de los niños. Son las conclusiones a las que llegan Mcardle, Caballero y Stratigos (2013) en un estudio realizado en Australia sobre el arte y la justicia social desde la perspectiva de Foucault y otros pensadores postestructuralistas.

*La Identidad Profesional* es otro tema considerado en el desarrollo profesional de los docentes de la primera infancia. Murray (2013) sostiene que la identidad profesional se sustenta en una sólida pasión de dar atención a otros. Por su parte, Galvão y Brasil (2014) investigan las razones que llevan a los profesores brasileños a trabajar en la educación temprana. Encuentran que las principales razones para elegir trabajar con niños se asocian al amor a los niños, la influencia familiar, la oportunidad, el idealismo, el encanto y el talento para trabajar con ellos. En algunos casos la elección profesional es conciente, en otros circunstancial. Se trataron también los estereotipos de la profesión como el considerarla una profesión femenina.

### ***Políticas Públicas en Educación Inicial.***

*Accesibilidad, Equidad y Justicia Social en la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).*

La cobertura de la Atención y Educación de la Primera Infancia es uno de los desafíos actuales. Algunos estudios se centran en la búsqueda de las causas de la desigualdad en el acceso a una Educación Inicial de calidad (Vandenbroech y Lazzari, 2014). Leseman y Slot (2014) sostienen que además de mejorarse la calidad de la AEPI, deben adaptarse los planes de estudio para satisfacer las necesidades y las perspectivas culturales de las comunidades que viven en situación de pobreza, combinar la Educación Inicial con el apoyo familiar y el desarrollo bilingüe, a fin de mejorar su integración.

El sector de la primera infancia en Inglaterra, conocido como la Etapa Fundacional de los Años Tempranos (Early Years Foundation Stage, EYFS), en el marco de su política hacia la primera infancia en la última década, realizó una evaluación del desarrollo de los niños a



los cinco años. Los resultados muestran disparidades continuas y significativas en los logros, según la situación socio-económica de los niños, el género y el grupo étnico. Bradbury (2014) discute estas complejas desigualdades y sostiene que los logros débiles de algunos niños pueden originar un futuro fracaso escolar. Un problema similar se presenta con los niños migrantes en China. Song, Zhu, Xia y Wu (2014) analizan las políticas y prácticas en la Educación Inicial y presentan orientaciones para ofrecer una educación compensatoria para asegurar el derecho a la igualdad en la educación de la primera infancia china.

Mevawalla (2013) problematiza, desde la teoría de la complejidad, la amalgama de la justicia social mediante el redireccionamiento del papel de la participación, la inclusión y la igualdad en los sistemas de la primera infancia. Utiliza aspectos de esta teoría como la no linealidad, la emergencia y la recurrencia para analizar los valores y procesos de la justicia social en los sistemas de la primera infancia. Enmarca los conceptos de poder, acción y participación en la teoría de la complejidad y discute cómo la praxis proactiva de la justicia social puede surgir del interior de los sistemas de la primera infancia. La justicia social también ha sido explorada desde la perspectiva de la teoría crítica. Hard, Press y Gibson (2013) sostienen que el liderazgo organizacional críticamente informado, intencional y estratégico puede desempeñar un papel fundamental en la creación del cambio de circunstancias y oportunidades para los niños y las familias. Este tipo de liderazgo incluye elementos posicionales y distribuidos, articulación de valores y creencias y la acción colectiva consciente e informada.

Varios artículos tratan el tema de la justicia social en Australia desde visiones distintas. Herbert (2013) considera que las políticas educativas a largo plazo han tenido como consecuencia la destrucción cultural de los pueblos indígenas y muestran la importancia de abordar la diversidad en los contextos de la Educación Inicial. Wong (2013), por el contrario, demuestra que la idea de “justicia social” ha sido durante mucho tiempo el centro de trabajo

de la AEPI, aunque esta labor ha sido minimizada. En esta misma línea, Wong y Turner (2014) sostienen que el contexto de políticas públicas australianas de la AEPI apoya en gran medida el concepto de inclusión social, que refleja la preocupación por la justicia social, aunque perciben una ausencia del uso explícito del término “inclusión social” en los documentos de política.

Desde otra perspectiva, Turunen y Perry (2013) investigan los recuerdos de la justicia, la injusticia y las influencias en los relatos autobiográficos de un grupo de inmigrantes australianos sobre sus inicios en la escuela entre 1955 y 1991. Los resultados indican que al momento de comenzar la escuela, no sólo vivían en diferentes microsistemas —hogar y escuela—, sino que el inicio escolar representó un encuentro significativo entre dos macrosistemas: la herencia cultural de la familia y la cultura dominante de Australia. El estudio demuestra que las experiencias de la justicia y la injusticia durante la carrera escolar temprana tienen el potencial de moldear la construcción de identidad y tienen un impacto duradero en el curso de la vida.

#### *La Asociación Público-Privada en la Provisión de la AEPI.*

Otro tema de discusión contemporáneo respecto a las políticas públicas en Educación Inicial es si la provisión de los servicios le corresponde al Estado, al mercado o al sector sin fines de lucro. Los sistemas europeos de atención y educación de la primera infancia (AEPI) tienden a ser parte de una economía mixta en el seno de la cual el Estado y los servicios privados con y sin fines de lucro juegan todos un rol en la oferta, el financiamiento y la reglamentación. La privatización y la comercialización ha ido más lejos en Reino Unido que en otros países de la Unión Europea, con la introducción en bolsa de empresas privadas de servicios infantiles. Lloyd y Penn (2014) señalan el riesgo de reforzar las inequidades en el acceso a servicios de calidad para la pequeña infancia. Campbell-Barr (2014), desde otra visión, argumenta que sigue habiendo problemas de sostenibilidad en el sector de la AEPI en

Inglaterra y que, aunque se ha sugerido que es la hiperfeminización de la fuerza laboral lo que ha posicionado a la AEPI fuera del discurso empresarial, es la idealización de la infancia versus un rechazo a una visión de los servicios infantiles como “commodity” (servicios accesibles a toda la población) lo que crea tensión con el discurso empresarial.

Penn (2014) se refiere a un estudio de la OCDE que grafica el impacto de las políticas de la AEPI en diferentes grupos socioeconómicos en cada país europeo. Ilustra cómo este análisis evidencia las fortalezas y debilidades de las políticas de atención y educación inicial en Reino Unido, donde los gastos son altos y el rendimiento de la inversión es relativamente pobre. Sugiere que los pagos impulsados por la demanda (dar dinero a las familias en lugar de a los servicios de la AEPI) y la flexibilidad de los requerimientos reglamentarios sobre cobros y finanzas del sector privado, propician una mala rentabilidad y una relación débil calidad/precio. Lloyd y Penn (2014) comparan el caso de Reino Unido con los sistemas noruegos y franceses e ilustran cómo el financiamiento público directo y la estricta regulación puede contrarrestar impactos potencialmente negativos del mercado de educación infantil. Haug (2014) estudia la asociación público-privada en la AEPI en Noruega y la articulación de políticas en el área de bienestar, trabajo, familia y educación. Concluye que la colaboración público-privada se asocia a una visión de la calidad de la atención a la primera infancia, que ha sido tradicional en Noruega.

### ***Inclusión y Multiculturalidad en la Atención y Educación Inicial.***

Un tema de gran preocupación a la hora actual es la inclusión de todo tipo de diversidades, social, étnica, socio-económica, de género, de necesidades educativas, entre otras, en los entornos de aprendizaje de Educación Inicial. Dos subtemas se destacan, la inclusión de comunidades de diversas etnias, razas, culturas o nivel socio-económico y la inclusión de niños con necesidades educativas específicas.

### *Inclusión, Multiculturalidad y Multilingüismo.*

Dado los altos índices de poblaciones migrantes en los países donde se originan las revistas académicas revisadas, la mayoría de los artículos categorizados bajo el tema *Inclusión* se refieren a la inclusión de diferentes culturas, razas, etnias y niveles socio-económicos. Algunos artículos fundamentan la inclusión desde la mirada del sincretismo, que aboga por la utilización de todos los recursos (lingüísticos, culturales, familiares) y experiencias de los niños de diferentes culturas para enriquecer los aprendizajes. Gregory, Lytra, Choudhury, Ilankuberan, Kwapong y Woodham (2013) examinan los procesos creativos de los niños para comprender la religión y experiencias cotidianas desde la perspectiva del sincretismo y muestran como los niños combinan varios idiomas, lecto-escritura, estilos, recursos comunicativos y experiencias para crear narrativas personales únicas.

Algunos investigadores critican los currículos de Educación Inicial y prácticas que excluyen a las poblaciones diferentes. Long, Volk, Baines y Tisdale (2013) sostienen que los distritos escolares privilegian formas de aprendizaje de la población de habla inglesa estándar, blanca y clase media en lo que se refiere a la selección de materiales y recomendaciones de prácticas docentes. Sin embargo, reconocen que los maestros abren posibilidades para el sincretismo al acoger los conocimientos, lenguas, tradiciones y prácticas de hogares y comunidades africanas de los estudiantes. Los niños se conectan de esta forma con conocimientos de múltiples mundos al construir conjuntamente nuevos textos, contextos y prácticas. Jones (2013), por su parte, argumenta que la instrucción de la lectura empuja al niño a alinearse con las prácticas y posturas ideológicas del texto en lugar de desafiarlos a criticarlas. Sus conclusiones sugieren que la alfabetización necesita ampliarse para incluir una visión de lectura crítica que permita a los niños de segundo grado cuestionar la corriente de textos que privilegia la vida de clases de niveles socio-económicos altos y colocan a la

clase obrera como inexistente. Yates y Marcelo (2014) evaluaron las relaciones entre el juego simbólico de los niños preescolares y la adaptación académica del niño en contextos escolares y de laboratorio. Las características del juego simbólico, imaginativas y expresivas se asociaron con bajas calificaciones en los preescolares afroamericanos, una menor adaptación con los compañeros y más conflictos maestro-niño. Los autores sugieren que los profesores pueden atribuir significados diferentes al comportamiento del niño en función de la raza. El estudio de Frumkin (2013) evalúa el ambiente de aprendizaje y el idioma que se habla en los hogares de minorías étnicas en Reino Unido y su relación con los puntajes de evaluación cognitiva de los niños. Los hallazgos revelan que hay diferencias en los puntajes de rendimiento cognitivo entre los diferentes grupos étnicos. El ambiente de aprendizaje en el hogar no juega un papel tan importante en el aumento de las puntuaciones de la evaluación general de los alumnos, mientras que el habla inglés en el hogar si lo hace, independientemente de su origen étnico.

Otro grupo de artículos estudian los patrones de mantenimiento y/o pérdida de la lengua materna en comunidades migrantes. Verdon, McLeod y Winsler (2014) describen los factores asociados al mantenimiento de la lengua materna en niños migrantes australianos, en los que los idiomas más hablados aparte del inglés, eran el árabe, vietnamita, italiano, español y griego. Los análisis mostraron una disminución en el uso de la lengua materna durante la primera infancia; sin embargo, la magnitud de la disminución varía entre los grupos lingüísticos (la disminución es por ejemplo mayor en los niños de habla italiana que en los niños de habla árabe). Factores ambientales y personales, como el uso del lenguaje de los padres, la presencia de un abuelo en el hogar, el tipo de atención a la primera infancia, el estatus de primera o segunda generación de migrante y la percepción de los padres acerca del apoyo del entorno educativo, estaban relacionados con el mantenimiento de la lengua materna entre los niños cuya lengua materna no era el inglés. El estudio de Kang (2013) explora las

ideologías y prácticas lingüísticas de padres inmigrantes coreanos con respecto al desarrollo del lenguaje de sus hijos nacidos en Estados Unidos. Sugiere que los padres coreanos tienen un fuerte deseo de transmitir su lengua materna a sus hijos, lo que se deriva, en gran parte, de su barrera con el idioma y de su percepción del lenguaje como una representación de la identidad y como capital socio-económico en caso de que vuelvan a Corea. Los hallazgos de Hu, Torr y Whiteman (2014) permiten concluir que los padres chinos en Australia tienen actitudes positivas hacia el bilingüismo por razones pragmáticas, como el éxito profesional futuro y la facilidad de comunicación con los miembros de la familia. Sin embargo, los padres también expresaron su preocupación por el hecho de que el desarrollo de la lengua materna tenga un efecto negativo en el desarrollo del inglés de su hijo. Las observaciones demostraron que las interacciones de los padres con sus hijos eran con frecuencia lúdicas e informales y el lenguaje inglés se utiliza con frecuencia. Además, muchos de los materiales proporcionados por los padres para apoyar la lengua materna de su hijo, tales como libros ilustrados y DVD, tenían sus raíces en la cultura inglesa.

*Inclusión de niños con necesidades educativas específicas.*

El aprendizaje y desarrollo de la alfabetización representa un gran reto educativo en los centros que integran niños oyentes y niños con pérdida auditiva profunda, como lo muestra la investigación de Kristoffersen y Simonsen (2014), que estudia, desde una perspectiva sociocultural, las prácticas de alfabetización en un preescolar de Noruega que integra niños con pérdida auditiva y donde la comunicación se basa tanto en el lenguaje de signos como en el lenguaje hablado. Aunque se ha reportado que algunos niños con pérdida auditiva profunda, que han experimentado el enfoque oral desde su diagnóstico, muestran habilidades lingüísticas similares a las de los niños con audición normal (Deluzio, Girolametto, 2011, c.p. Bobzien, Richels, Raver, Hester, Browning y Morin, 2013), muchos pueden ser socialmente excluidos y tienen diferencias sutiles de comunicación que impactan en el establecimiento de

relaciones con sus pares. Los resultados de la investigación de Bobzien et al. (2013) revelaron que los niños con pérdida auditiva, aunque producen solo un cuarto de los comentarios orales, se dedican más a actividades verbales y juegos que sus compañeros sin dificultades de audición.

Por otra parte, Harvey, Fischer, Weieneth, Hurwitz y Sayer (2013) proporcionan información sobre los factores que pueden contribuir a discrepancias entre padres de familia y educadores respecto a las evaluaciones de los niños en edad preescolar. Concluyen que los diagnósticos, la depresión de los padres, el número de hijos y las habilidades pre académicas de los niños son algunos de los factores que producen discrepancias en las evaluaciones. La etnia fue uno de los predictores más consistentes de discrepancias. Las madres y padres afroamericanos eran más propensos a darle menor valor que los maestros a la hiperactividad, problemas de atención y agresividad de sus hijos. Por el contrario, las madres latinas eran más propensas que los maestros a calificar a sus hijos como hiperactivos y desatentos.

#### ***Estrategias de Colaboración con la Familia.***

Diversos estudios informan sobre experiencias de Educación Inicial centradas en la familia y establecen una relación positiva entre el apoyo familiar y el desarrollo y aprendizaje del niño en la primera infancia.

#### ***Apoyo familiar y desarrollo de habilidades académicas.***

El estudio de Manolitsis, Georgiou y Tziraki (2013) examina cómo la estimulación en el hogar para el aprendizaje de los números y las letras en niños de jardines de infantes influye en la adquisición de habilidades de lectura y matemáticas en primer grado. Realizaron un seguimiento a ochenta y dos niños griegos de entornos socio-económico medio, desde el jardín de infantes hasta primer grado, en inteligencia no verbal, alfabetización emergente, conceptos de matemáticas iniciales, conteo verbal de números y fluidez de la lectura. Observan que los padres participan con mayor frecuencia en actividades numéricas que en

actividades de alfabetización y concluyen que el entorno del hogar en lecto-escritura y matemáticas son importantes para la adquisición temprana de la lectura y las matemáticas, aunque sus efectos están mediados por las habilidades de alfabetización y aritmética emergentes de los niños. Estudios similares, como el de Lukie, Skwarchuk, LeFevre y Sowinski (2014) y Brown, Byrnes, Watson y Raban (2013), encuentran que los niños expuestos en el hogar a ricas actividades numéricas y de alfabetización obtienen mayores logros en las actividades académicas.

*Participación de familias de entornos lingüísticos y culturales diversos.*

El estudio de Shah-Wundenberg, Wyse y Chaplain (2013) evalúa la eficacia relativa de dos enfoques para la enseñanza de la lectura con el apoyo de los padres: lectura de pares y lectura en voz alta. Los dos enfoques resultaron igualmente eficaces para mejorar las habilidades iniciales de lectura en inglés, la precisión en la lectura y la comprensión de los niños. Dado que la lectura en voz alta fue realizada por padres con poco o ningún dominio del idioma inglés, concluyen que la aplicación de este enfoque en una escala más amplia podría tener un impacto beneficioso en el desarrollo de la lectura en inglés en niños cuya lengua materna no es el inglés. La eficacia de la lectura de libros de dos idiomas en aulas lingüística y culturalmente diversas es ampliamente aceptada. Naqvi, McKeough, Thorne y Pfitscher (2013) analizan procesos de enseñanza- aprendizaje sensibles al contexto cultural y lingüístico en libros en dos idiomas para demostrar cómo los profesores y los lectores voluntarios construyen sobre repertorios lingüísticos y culturales para ayudar a los alumnos a adquirir conciencia metalingüística, empoderamiento cultural e identidad. Los resultados sugieren un replanteamiento de las prácticas en el aula basado en la participación familiar en el salón de clases y un sutil cambio en el equilibrio de la autoridad y la experiencia entre maestros, niños y familias. Heng (2014), en su estudio etnográfico para examinar la naturaleza de las interacciones entre familias de inmigrantes chinos en Estados Unidos y



personal de un preescolar de bajos recursos, encontró que las diferencias socio-culturales entre el personal y los padres complicaba la interacción. Propone sugerencias para evitar que los estereotipos y las diferencias socioculturales obstaculicen el establecimiento de alianzas exitosas entre las escuelas y las familias de inmigrantes. Cooper y Hedges (2014), en un estudio de Nueva Zelanda, donde el currículo de Educación Inicial, el Te Whāriki, incentiva a los maestros a colaborar con la familia, argumentan que, para que los niños y sus familias diversas se beneficien de la participación en la Educación Inicial, los maestros deben adoptar enfoques que respondan a la diversidad cultural, así como constructos que guíen la implementación de un currículo dinámico y basado en el juego. Defienden la estrecha colaboración entre los centros de Educación Inicial y las familias en beneficio del desarrollo, aprendizaje e identidad cultural del niño.

Peters, Parletta, Campbell y Lynch (2014) estudian la influencia de los padres del niño en edad preescolar en la dieta, la elección de alimentos y la formación de hábitos alimenticios saludables. Sugieren la necesidad de promover programas adaptados culturalmente para combatir diferencias culturales y hacer frente a obstáculos comunes y conceptos erróneos sobre la alimentación en familias de menores ingresos.

#### *Modelos de colaboración hogar-escuela.*

Un equipo de facilitadores describe el proceso y contenido de los portafolios que ellos crearon para familias que asistían semanalmente a sesiones de juego grupales basados en la filosofía y prácticas del Modelo de Padres Interactuando con niños (PIWI: Parents Interacting with Infants). Los portafolios de padres e hijos son una forma de evaluación auténtica y resaltan el desarrollo de los niños. Los facilitadores realizan observaciones semanales de las interacciones padres-hijos y monitorean el progreso de los niños en relación con las metas establecidas por los padres, evalúan sus propias prácticas y planifican futuras sesiones de juegos grupales (Appl, Leavitt y Ryan, 2014).

Otro proyecto interesante centrado en las familias es “compañeros de lectura” (Reading Partners Project). Trostle, Marchand y Lilly (2014) informan sobre este proyecto que utiliza paquetes de alfabetización hogar-escuela que permiten a niños y padres combinar las artes expresivas y estrategias de alfabetización emergentes, incluyendo el reconocimiento de las letras del alfabeto, la conciencia fonológica y la fluidez del lenguaje oral.

Cooper P., Vally, Cooper H., Radford, Sharples, Tomlinson y Murray (2014) evalúan el impacto de la capacitación de madres para compartir libros con sus hijos entre 14 y 18 meses en una comunidad sudafricana de bajos recursos. Las madres que recibieron la capacitación se volvieron más sensibles, más facilitadoras y más elaboradas con sus bebés durante el intercambio de libros y el juego. Los bebés, cuyas madres recibieron la capacitación, mostraron mayores niveles de atención y de lenguaje que el grupo de comparación. Concluyen que la formación de las familias en actividades de lectura conjunta tienen un gran potencial respecto al desarrollo del niño. Swain, Brooks y Bosley (2014) investigan un programa de educación familiar de alfabetización en Inglaterra. El artículo muestra beneficios de la capacitación para los padres, los hijos, la familia y la escuela. Los padres aprenden a apoyar el aprendizaje de sus hijos, dan mayor valor a la educación, obtienen una comprensión más profunda de los sistemas escolares, se vuelven más interesados en desarrollar sus propias habilidades de alfabetización y forman redes sociales y de apoyo, que se mantienen durante el tiempo que su hijo permanece en la escuela. Los efectos de la colaboración maestro-familias se observan también en el estudio de Hindman, Skibbe y Morrison (2013), cuyos resultados revelan asociaciones positivas entre la provisión de talleres por parte de los maestros a los padres y el aprendizaje de vocabulario de los niños, así como entre las invitaciones de los profesores a los padres para ser voluntarios en el salón de clases y el desarrollo de matemáticas de los niños. Este estudio explora la colaboración desde escuelas maternas, jardines de infantes hasta primer grado y muestra el alcance de los

docentes y sus contribuciones al desarrollo de habilidades tempranas durante el periodo de transición a la escuela.

### ***Calidad de los Programas de Cuidado y Educación Inicial.***

Tres aspectos se destacan respecto a la calidad de la AEPI: la calidad de los programas relacionada con desarrollo del niño, la calidad asociada al trabajo con padres (ver sección anterior “Estrategias de Colaboración con la Familia”) y la evaluación y acreditación de la calidad de los servicios.

#### *Calidad y desarrollo del niño.*

Algunos estudios sobre la calidad de la Atención y Educación Inicial se asocian al desarrollo de habilidades cognitivas en niños de entorno desfavorecidos. Ruzek, Burchinal, Farkas y Duncan (2014) analizan la calidad de la atención a niños de dos años de edad en Estados Unidos y los resultados indican asociaciones significativas entre la calidad de los servicios a la primera infancia y el desarrollo de habilidades cognitivas a los 24 meses. Encuentran, además, que los niños de niveles socio-económicos bajos son más propensos a ser cuidados por sus padres que los niños de nivel socio-económico alto y cuando están bajo el cuidado de guarderías, reciben, de forma frecuente, servicios de menor calidad. Recomiendan mejorar la calidad de los servicios de la AEPI para niños de bajos recursos a fin de reducir la brecha respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas. En la misma línea, aunque con resultados algo diferentes, otro estudio examina si se necesita un nivel mínimo de calidad en el preescolar para poder establecer una relación entre la calidad y los logros académicos, conductuales y de memoria en los niños de bajos recursos de comunidades rurales en Estados Unidos. Los resultados sugieren que la calidad está relacionada con el comportamiento de los niños en el preescolar, sin embargo, no se encontró evidencia de los efectos de umbrales de calidad en el caso de los resultados académicos (Burchinal, Vernon-Feagans, Vitiello y Greenberg, 2014). Lemay, Bigras y Bouchard (2014), en Montreal,

exploran si la relación entre la calidad educativa y los comportamientos de los niños de 24 meses que frecuentan un centro de cuidado infantil desde su primer año de vida está moderada o mediatizada por su género y su temperamento. Los resultados confirman el papel del género y del temperamento de los niños como mediatizadores de su comportamiento, apreciándose una asociación entre la calidad educativa y los comportamientos exteriorizados por el niño. Subrayan la importancia de un nivel de calidad elevado para favorecer una menor manifestación de comportamientos disruptivos en niños con un temperamento difícil y la importancia de individualizar la intervención educativa bajo ciertas condiciones. Apoyan la necesidad de explorar la influencia de la calidad de los servicios de cuidado infantil desde una perspectiva ecológica.

Otros estudios enfatizan la importancia del bienestar de los profesionales de la AEPI en la provisión de servicios de calidad. Santelices (2014) explora la relación entre el estrés y la sensibilidad del personal que atiende a niños de bajos ingresos entre 12 y 24 meses de edad en centros de cuidado infantil en Chile y muestra la importancia de la interacción cuidadoras-niño y cómo el estrés diario del personal y sus respuestas a las necesidades de los bebés puede afectar los aspectos cognitivos. Por su parte, el estudio de Gerstenblatt, Faulkner, Lee, Doan y Travis (2014) sobre los factores de estrés y bienestar relacionados con el trabajo en servicios que proveen atención infantil en los hogares, concluye en la importancia que dan los profesionales de cuidado infantil familiar a la afirmación y al establecimiento de una identidad profesional para mitigar la tensión relacionada con el trabajo.

#### *Evaluación y acreditación de la calidad de la AEPI.*

Karoly, Zelleman y Perlman (2013) examinan la variabilidad en la calidad de las aulas en los centros para la primera infancia y cómo los sistemas de medición de calidad capturan el nivel del centro. La calificación de un centro en un sistema de evaluación de calidad puede depender de cuáles y cuántas aulas se evalúan. Las normas de selección del aula de forma

aleatoria pueden reducir el costo de la medición pero aumentar los errores. Recomiendan a los diseñadores de sistemas de medición de calidad tomar en cuenta el equilibrio entre los costos de medir más aulas en cada centro frente a los costos de obtener errores en la evaluación de los centros. Leow, Hilado y Limlingan (2014) destacan los desafíos que surgen al evaluar todo el sistema de un Estado en Estados Unidos, donde el sistema se compone de una variedad de modelos de programas y en el que la prestación de servicios para la primera infancia es universal. A pesar de los errores de los sistemas de evaluación y acreditación, el estudio de Winterbotton y Jones (2014) sobre las instalaciones evaluadas en la primera evaluación del Estado de Florida del Programa “Gold Seal Quality Care”, concluye que los programas acreditados desde el 2007 al 2010 son de una calidad superior a los programas no acreditados.

### ***Educación Inicial y Desarrollo.***

Se presentan aquí algunos resultados de investigaciones desde una perspectiva del desarrollo del niño. Se encontró que este tipo de investigaciones tiene una baja presencia entre los *abstracts* revisados y una de las posibles explicaciones es que las nociones de aprendizaje y desarrollo se encuentran íntimamente relacionadas, lo que dificulta su separación y, por lo tanto, algunas se encuentran categorizadas en esta investigación en Entornos de Aprendizaje y Prácticas en el Aula.

Igualmente es preciso señalar que la selección de revistas académicas de Educación Inicial del presente estudio se realizó de la sección “Educación” del “Scimago Journal Ranking” y no de la sección “Psicología”, donde se podría encontrar mayor número de investigaciones desde visiones del desarrollo del niño.

Algunas de estas investigaciones se inspiran en la perspectiva de Vygotsky, como el estudio de San Martín, Montero, Navarro y Biglia (2014), que toma de este autor la noción del desarrollo del lenguaje privado (pensar en voz alta), que tiene un papel regulador cuando

el niño se centra en lo que debe decir al hablar con los demás. Los investigadores analizaron la relación entre la capacidad del niño para modificar mensajes, el aumento de la calidad informativa, la presencia del lenguaje privado y el surgimiento de cuestionamientos de los niños que se encuentran en el papel de oyente con el objeto de aclarar algunos aspectos del mensaje en niños entre 4,5 y 8,5 años de edad. En línea con las tesis de Vygotsky, el lenguaje privado jugaría un papel importante para permitir a los niños reflexionar sobre la calidad de sus expresiones comunicativas y, en consecuencia, modificarlas y mejorarlas. En este proceso, la capacidad de mejorar la precisión del mensaje, coordinando el habla privada con el cuestionamiento de pares, claramente emerge con la edad.

Estudios recientes han señalado que la función ejecutiva y el uso del habla privada se relacionan con la infancia y proponen que el salto crítico que ocurre en el desarrollo de la función ejecutiva entre los tres y los seis años puede darse debido a la aparición de las funciones de autorregulación del lenguaje en esta edad. En la investigación de Alarcón, Sánchez y Prieto (2014), los niños realizaron una tarea de la función ejecutiva, el “Dimensional Change Card Sort” (DCCS), y se observó el uso del habla privada de los niños durante la tarea de categorización. Los resultados indicaron que los niños que utilizan más el habla privada tienen más probabilidades de pasar a la fase más difícil de la tarea DCCS, que evalúa la capacidad de utilizar de forma flexible las diferentes normas de clasificación de acuerdo a una regla de orden superior. Se discute el papel de la mediación verbal en el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y sus implicaciones para el diseño de programas de intervención para niños que poseen déficit de la función ejecutiva.

Morrissey (2014) investiga el desarrollo de juegos de simulación en bebés y niños y el modelaje de la madre en el juego en contextos diádicos. Se grabaron en video 21 niños entre 8 y 17 meses de edad en sesiones de juego mensuales con sus madres. Se midieron las frecuencias y niveles de juego de simulación entre el niño y la madre. La evaluación del

coeficiente intelectual de los niños a los 5 años (Stanford-Binet IV) indicaron niveles de promedio a alto ( $M = 122,62$ ). Los análisis descriptivos mostraron que los niveles de desarrollo de la simulación en los niños eran marcadamente superiores a las expectativas típicas en niños de su edad. Dado que un análisis previo mostraba que no había asociaciones específicas entre los niveles de juego y el coeficiente intelectual, el artículo propone que los factores que contribuyen al desarrollo avanzado de los niños en los juegos de simulación son: el andamiaje intensivo de las madres, los enfoques de análisis de datos y el uso de materiales de juego abstractos. Por otra parte, el estudio de Martin, Ryan y Brooks-Gunn concluye que tanto el interés como la persistencia de los niños de 3 años predicen su rendimiento académico a la edad de cinco años.

El trabajo de Arthur, Powell y Lin (2014) se centra en el desarrollo del carácter de niños entre tres y seis años de edad en centros de atención a la infancia en el sureste de Inglaterra. Explora el desarrollo moral aplicando la teoría fundamentada a la observación y análisis. Esta investigación ayuda a comprender la complejidad de las experiencias subjetivas de los niños y refleja las negociaciones hábiles y a veces sorprendentes de los niños sobre dilemas morales.

Hart y Ostrov (2013) exploran las asociaciones entre los subtipos de agresividad y el deterioro funcional. En la primera etapa del estudio, las observaciones de conductas agresivas se realizaron durante momentos de juego libre. En la segunda etapa, se recogió información sobre reportes de los padres de familia acerca del deterioro funcional. La agresión física reactiva fue un predictor significativo y único de deterioro futuro, teniendo como variables de control el género y otros tipos de agresión. Las implicaciones de estos hallazgos se discuten desde una perspectiva de desarrollo.

### **Innovaciones Pedagógicas.**

De los *abstracts* revisados, todos los temas relacionados con la innovación pedagógica se centran en la utilización de tecnologías de información y comunicación. Si bien el aspecto

principal de las innovaciones pedagógicas está en la efectividad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el logro de aprendizaje auténticos, las tecnologías son en la actualidad un recurso importante a disposición de los docentes para viabilizar la exploración y experimentación de nuevos aprendizajes de los niños.

### *Alfabetización digital y educación inicial.*

Lynch y Renpath (2014) estudian las llamadas tecnologías “inteligentes” en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Inicial. Se centran en los patrones emergentes de la utilización de iPads de Apple en una clase preparatoria de Australia (primer grado de educación obligatoria) durante el primer año de aplicación de estos dispositivos. Sus conclusiones sugieren que la política, el plan de estudios oficial de lenguaje y lecto-escritura de los primeros años y las prácticas institucionalizadas encontradas en este espacio, están potencialmente en desacuerdo con las intenciones de los maestros de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de tecnologías, en particular con respecto a las tensiones entre las tradiciones basadas en lo impreso y nuevas alfabetizaciones digitales, y las que existen entre los planes de estudio estándares y agendas más innovadoras. Neumann M. y Neumann D. (2014) revisan hallazgos actuales sobre el uso de las tablets de pantalla táctil en el apoyo de la alfabetización temprana. La evidencia sugiere que las tablets tienen el potencial de mejorar las habilidades de alfabetización emergente de los niños (por ejemplo, el conocimiento del alfabeto, los conceptos de impresión y escritura emergente). Sin embargo, el uso óptimo de las tablets para el aprendizaje de la alfabetización temprana puede depender del tipo de andamios utilizados por el padre o el maestro y la disponibilidad y calidad de las aplicaciones de alfabetización de la tablet.

Algunos estudios informan sobre tecnologías con traductores y otros apoyos para el aprendizaje del inglés. Leacox y Wood (2014) examinan niños de cuatro a seis años que están aprendiendo inglés en un programa preescolar de verano para migrantes. Comparan el



aprendizaje de vocabulario durante lecturas realizadas por adultos y lecturas mediante nuevas tecnologías. En el grupo de control, los niños divididos en pequeños grupos, escuchaban a un adulto leyendo un libro de cuentos en inglés, quien enfatizaba el vocabulario que quería que los estudiantes comprendieran. En el grupo de tratamiento, se utilizó un “e-book” en el que se podía, con un “click”, acceder al significado en español de las palabras o a una pronunciación alternativa, con la mediación de un adulto. El libro electrónico estaba diseñado con múltiples estrategias para la enseñanza de vocabulario, incluyendo un grupo de palabras previamente seleccionadas con su definición en español y un audio de palabras en español. Los avances más significativos se observaron en el grupo de tratamiento en relación al grupo de control, según lo medido por el investigador en tareas de comprensión de vocabulario en inglés y en las que el niño debía nombrar las palabras en inglés.

Los docentes pueden utilizar libros electrónicos multimodales en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura a niños con bajo rendimiento escolar y dificultades en la lectura. Los “e-books” son recursos electrónicos interactivos que combinan texto con sonido, animación e imágenes y a menudo incluyen textos leídos en voz alta. Morgan (2013) discute cómo los profesores pueden utilizar los “e-books” multimodales para ayudar a los niños a hacer avances académicos en lectura y proporciona directrices para la selección de buenos libros electrónicos interactivos, así como un listado de aplicaciones de libros electrónicos para niños. Salmon (2014) identifica los factores que afectan a la eficacia potencial de los libros electrónicos para el desarrollo de la alfabetización durante la primera infancia. Encuentra como factores relevantes para lograr aprendizajes: las características interactivas de los “e-books”, la evaluación de la calidad de los aprendizajes, la repetición y la interacción con adultos. Los datos de la investigación de Yamada-Rice (2014), en Japón, ilustran cómo dos niños de tres años construyen significados del modo visual principalmente a través de su conocimiento e interés en su medio ambiente, en el mundo físico. Muestra también cómo

algunas de sus comprensiones de lo visual están surgiendo a través del interés en los textos visuales de ficción como el manga, la animación y los juegos digitales. Concluye que el modo visual se encuentra cada vez más en primer plano en las prácticas de comunicación multimodal, dado el continuo desarrollo de los medios digitales.

### **Perspectivas Teóricas y Tendencias Actuales en Educación Inicial.**

La perspectiva de Vygotsky sobresale en las investigaciones revisadas. Discuten la noción de este autor del lenguaje privado o pensar en voz alta, que tiene un papel regulador cuando el niño se centra en lo que debe decir al hablar con los demás y le permite reflexionar sobre la calidad de sus expresiones comunicativas y, en consecuencia, modificarlas y mejorar la precisión del mensaje (San Martín, Montero, Navarro y Biglia, 2014; Alarcón, Sánchez y Prieto, 2014). Otras ideas de Vygotsky, desde las que se enfocan las investigaciones, son sus nociones de actividad líder, definida como fuente fundamental del desarrollo (Kim, 2014) y de actividad combinatoria (Edwards y Cutter-Mckenzie, 2013). Las autoras, Ankrum, Genest y Belcastro (2014) describen el poder del andamiaje verbal en la instrucción diferencial de la alfabetización. Otros se refieren a la noción de aprendizaje colaborativo de Vygotsky y su transformación con el advenimiento de la web 2.0 en las clases de matemáticas de la primera infancia, donde la colaboración es esencial para el aprendizaje (Cocconi, 2014). Este estudio revela tres nuevos tipos de “otros con más conocimientos”, que han surgido de la expansión de la web 2.0 y presenta tres herramientas que introducen la colaboración y el aprendizaje de los estudiantes en una clase de matemáticas: Voki, Voicethread y Vodcasts.

La investigación sobre el desarrollo en el trabajo (Development Work Research-DWR) de Nuttall (2013), desarrollada por el finlandés Yrjö Engeström, se basa en los principios de la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky y Le’ontev. Este estudio concluye argumentando que la DWR tiene un potencial considerable como metodología de desarrollo profesional para reconceptualizar las prácticas en escenarios de Educación Inicial. Muestra

como un grupo de educadores en Melbourne, capacitados con esta metodología, resuelve una contradicción en su entorno laboral en relación con las normas culturales implícitas en la comunicación con padres.

En general, las nociones de Vygotsky se enmarcan en una perspectiva socio-cultural del aprendizaje. En este análisis se le da un tratamiento diferenciado para resaltar que, de los autores que defienden una visión socio-cultural de aprendizaje y desarrollo, Vygotsky es el más estudiado en las investigaciones revisadas en el presente estudio.

Se encontraron varios artículos con análisis desde la perspectiva socio-cultural, entre los que se encuentra la investigación de Carlsen (2013), que analiza desde esta perspectiva, cómo un maestro de Educación Inicial organiza una actividad de matemáticas que incluye un cuento de hadas. El análisis muestra que la actividad se organiza a través de un diálogo basado en preguntas y muestra la importancia de la voz, las expresiones faciales del maestro, el uso de materiales concretos, así como la planificación minuciosa de la actividad con base en objetivos de aprendizaje.

El estudio etnográfico de Curdt-Christiansen (2013) de dos niños multilingües observa el rol de los abuelos en las prácticas de alfabetización sincrética de los niños desde una perspectiva socio-cultural. Contribuye a la comprensión de las formas creativas de aprendizaje de los niños multilingües por sus ricos recursos lingüísticos, las influencias imperceptibles de mediadores, diversos estilos de aprendizaje y prácticas sincréticas de alfabetización. El artículo de Kristoffersen y Simonsen (2014), sobre la alfabetización en un preescolar integrado, también estudia las prácticas de alfabetización desde la perspectiva socio-cultural.

Le sigue en importancia, el concepto de sincretismo, que se refiere a la combinación, para el logro del aprendizaje y desarrollo de la alfabetización, de dos o más elementos lingüísticos diferentes, entre ellos, múltiples lenguas, estilos de aprendizaje, estilos de

discursos, recursos comunicativos, entre otros. Un número relativamente significativo de las investigaciones revisadas se enfocan en esta mirada, todos ellos tratan el tema de la Inclusión y Multiculturalidad (Curdt-Christiansen, 2013; Gregory et al., 2013; Souto-Manning, 2013; Fassler, 2014; Long et al., 2013).

Modelos pedagógicos como el enfoque Reggio Emilia y Montessori tienen una presencia entre media y baja, como se observa en la figura N°3. John Dewey es poco mencionado de forma específica en los *abstracts* revisados. Sin embargo, sus ideas sientan las bases del “aprender haciendo” y miradas constructivistas y socio-culturales del aprendizaje.

Otras perspectivas teóricas desde donde los investigadores analizan sus resultados son la Teoría de James S. Coleman, el paradigma de Alfabetización Digital de Jenkins (2006), la perspectiva de Grossman (2011), el enfoque de fortalezas (McCashen, 2005), la teoría de la complejidad, la teoría crítica, la teoría ecocultural y la perspectiva ecológica (Ver resúmenes de los artículos en el Anexo N° 22).

El análisis de resultados del estudio de los *abstracts* de artículos académicos ayuda a comprender las tendencias actuales a nivel mundial en la Educación Inicial y en la formación de maestros de niños de la primera infancia. Confirma la información obtenida del estudio de los programas universitarios para la formación de educadores iniciales, permitiendo reestructurar y reforzar los contenidos de la malla curricular propuesta, así como el perfil profesional del educador inicial.

Por otra parte, la comparación de resultados de los programas universitarios y del estudio de artículos de revistas académicas ha permitido llegar al punto de saturación de la evidencia y aclarar las actualizaciones que se requieren para el rediseño de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande a la luz de la situación actual de la formación profesional en la Educación Inicial a nivel mundial.

## **Discusión**

Las reflexiones finales que se abordan en esta sección incluyen los hallazgos fundamentales de la investigación e intenta dar respuestas a las preguntas iniciales del estudio. Presenta conclusiones e implicaciones prácticas de los resultados para la formación de educadores iniciales a partir de concepciones y discusiones teóricas. Explica las limitaciones del estudio y sugiere ideas para investigaciones futuras relacionadas a la educación de la primera infancia.

### **Resultados Fundamentales que Sustentan los Lineamientos para el Rediseño Curricular de la Carrera de Educación Inicial**

El estudio de perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial, a través de la investigación de los programas universitarios más prestigiosos a nivel internacional y de los *abstracts* de artículos de revistas académicas de mayor impacto e influencia, permite determinar la situación mundial actual de la formación en Educación Inicial y analizar sus implicaciones para esta carrera de la Universidad Casa Grande. A partir de este análisis se han construido algunos lineamientos para el rediseño curricular de la carrera de Educación Inicial, cuyos énfasis se detallan a continuación:

#### **Inclusión y Multiculturalidad de la Educación Inicial.**

La carrera de Educación Inicial debe enfatizar la importancia del contexto social y multicultural de la atención y educación de la primera infancia. Implica promover la inclusión, la integración, la no discriminación y la enseñanza en la diversidad de la población infantil. Significa formar maestros sensibles a las diferencias culturales, raciales, sociales, intelectuales y de género, que conozcan múltiples métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para un amplio rango de aprendices, y que utilicen todos los recursos (lingüísticos, culturales, familiares) y experiencias de los niños de diferentes entornos socio-culturales para enriquecer los aprendizajes. Souto-Manning (2013), al igual que otros

investigadores que fundamentan la inclusión desde la mirada del sincretismo, sostiene la necesidad de que los maestros diseñen currículos y entornos de aprendizaje inclusivos, reconociendo que los niños son nativos sincréticos que aportan conocimientos y experiencias que enriquecen las oportunidades para su desarrollo en el aula.

El estudio sociolingüístico de Fassler (2014) explora la complejidad de sostener la competencia comunicativa bilingüe en preescolares multilingües de Head Start. En las conclusiones, que se centran en las discusiones de libros, se documentó cómo el maestro crea un contexto para la participación de los niños en las narraciones de historias, provocando la interacción mediante preguntas abiertas. Las características del escenario para el desarrollo de la alfabetización bilingüe privilegia el uso del niño de sus propios recursos lingüísticos y los de sus pares.

Uno de los desafíos, a la luz de las tendencias internacionales y de los cambios en los marcos legales ecuatorianos, es la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la Educación Inicial. Por lo tanto, la formación del educador inicial debe incluir la comprensión de diversos modelos de atención y servicios para niños con necesidades educativas especiales, herramientas para la evaluación y detección temprana, adaptaciones necesarias en el aula y prácticas de intervención acorde con las necesidades de cada niño.

Es importante resaltar en el programa, los factores que promueven la resiliencia de los niños con necesidades educativas y afectivas especiales. En este sentido cabe señalar que es básico para la comprensión del concepto de resiliencia el rol que juega el apoyo de otras personas a la familia, especialmente en el caso de niños con necesidades educativas y afectivas, lo que se pudo evidenciar en el estudio de la perspectiva de Bronfenbrenner y Morris (2006). Se recomienda reforzar y actualizar la mirada holística de la perspectiva bioecológica del desarrollo humano en el programa de formación de los educadores iniciales.

Uno de los factores clave para una inclusión de calidad de niños con necesidades educativas especiales es la cooperación con otros profesionales como educadores especializados, psicólogos, pediatras, trabajadores sociales y con los diversos servicios de salud, bienestar y educación que existen en la comunidad para lograr la atención integral del niño. Squires, Gillam y Reutzel (2013) ponen de relieve las formas en que un terapeuta de lenguaje puede apoyar a los educadores iniciales, asesorando y facilitando la adquisición temprana del lenguaje en los niños e ilustra varias prácticas de enseñanza basadas en evidencias de evaluaciones para el éxito de niños con dificultades en la lectura.

La colaboración en la Educación Inicial nos lleva a la importancia del trabajo con la familia.

### **Estrategias de Colaboración con la Familia.**

Los modelos de intervención centrados en la familia y las estrategias interdisciplinarias en el trabajo con padres se sustentan en investigaciones que demuestran que el apoyo familiar incide positivamente en el desarrollo de habilidades académicas y sociales de los niños. Lukie et al. (2014) estudian el papel del interés del niño y de las interacciones colaborativas padres-hijos en el desarrollo de habilidades numéricas y de alfabetización en hogares de Canadá. Encontraron que los padres cuyos niños obtenían altas puntuaciones en matemáticas estaban exponiendo a sus hijos a ricas actividades de aritmética durante el juego. Sus hallazgos sugieren que los intereses de los niños y la colaboración entre padres e hijos tienen un impacto en la exposición de actividades numéricas y de alfabetización en el hogar. Brown et al. (2013) investigaron en Australia las relaciones entre los ambientes de alfabetización de los niños en el hogar y sus primeras hipótesis sobre las palabras impresas en el año previo al ingreso a la escuela. Los resultados mostraron que los niños tenían diversos grados de conocimiento sobre las palabras impresas y se encontraron asociaciones significativas entre la edad del niño y la aplicación de las hipótesis sobre palabras impresas. En relación con el

entorno de alfabetización en el hogar, los padres con mayores habilidades, ya sea en formas tradicionales de la palabra impresa o a través de nuevas tecnologías de alfabetización, eran más propensos a leer a sus hijos a diario y estos niños eran más propensos a desarrollar hipótesis sobre la estructura de las palabras impresas.

La formación y colaboración de los padres en la educación también ha sido asociada con la calidad de los servicios de atención y educación infantil. Stefan y Miclea (2014) informan sobre los resultados de un programa de prevención comunitaria para niños de riesgo elevado, moderado y bajo. La efectividad de la intervención sobre los comportamientos de los niños en el hogar aumentó en función de un riesgo más elevado de base y un nivel más elevado de presencia de los padres. Los resultados también indican que la formación de los padres en el contexto de una intervención comunitaria sostiene la transferencia de las competencias de la clase a las interacciones entre padres y niños. Brand y Jungmann (2014) analizaron predictores de deserción en un programa de intervención temprana en el hogar dirigido a familias en desventaja social. Los resultados indicaron que el 38,5% de las madres dejó el programa prematuramente. Con respecto a las variables del proceso, los riesgos de deserción se relacionaron con un alto porcentaje de visitas fallidas y a una baja participación de las madres durante las visitas al hogar. Entre las madres con un alto riesgo de abuso y maltrato infantil, la participación de las parejas durante la visitas influyó positivamente en las tasas de retención. La participación frecuente de la abuela también contribuyó a la retención. Recomiendan centrarse en la calidad de los procesos de intervención para reducir la deserción en programas de intervención temprana en los hogares.

Diversos estudios muestran que la capacitación a los padres de familia en actividades académicas vuelve a los padres y a las madres más sensibles hacia sus bebés, dan mayor valor a la educación y potencian el desarrollo del niño. En algunos casos forman redes de apoyo que se mantienen durante el tiempo que su hijo permanece en la escuela



(Cooper P. et al., 2014; Swain et al., 2014; Hindman, et al., 2014). Otras investigaciones informan sobre proyectos centrados en la familia y su incidencia positiva en el desarrollo de los niños como el modelo PIWI, “Parents Interacting with Infants” (Appl, et al., 2014) y el proyecto “Compañeros de Lectura” (Trostle, et al., 2014).

### **Comprensión Crítica de Diversos Paradigmas y Teorías Contemporáneas sobre el Desarrollo Integral del Niño de Cero a Ocho Años.**

El programa de formación de los educadores iniciales debe incluir el estudio de teorías e investigaciones psicológicas y pedagógicas que permitan a los futuros educadores iniciales tomar decisiones informadas para promover el aprendizaje y desarrollo cognitivo, social y emocional de sus estudiantes. Los programas universitarios estudiados aconsejan el estudio de teorías del desarrollo cognitivo como Piaget, Vygotsky, entre otros. En los artículos de revistas académicas se destaca la perspectiva de Vygotsky y sus nociones de lenguaje privado o pensar en voz alta, que permite al niño reflexionar sobre la calidad de sus expresiones comunicativas y, por lo tanto, modificarlas y mejorar la precisión de sus mensajes (San Martín, et al., 2014; Alarcón, et al., 2014); sus conceptos de actividad líder (Kim, 2014) y actividad combinatoria (Edwards y Cutter-Mckenzie, 2013); la importancia del andamiaje en el aprendizaje (Ankrum y Belcastro, 2014) y del aprendizaje colaborativo (Cocconi, 2014).

En general, las perspectivas socio-culturales, que visualizan el aprendizaje como un proceso de construcción, diálogo y negociación en un contexto socio-cultural, dominan el espectro de revistas académicas revisadas. Sin embargo, los programas universitarios analizados no descartan otras teorías como la neurociencia, así como perspectivas relacionadas con aspectos específicos del desarrollo y aprendizaje de las matemáticas y la alfabetización emergente. Se incluye también la relación entre el aprendizaje y desarrollo, concepciones de las etapas en el desarrollo, en contraste con la continuidad del desarrollo y la importancia de las transiciones. Finalmente, se destacan las diferencias en el desarrollo,

marcos para la observación, evaluación y diagnóstico de cada niño, la importancia de la familia, los amigos y la comunidad en la educación inclusiva, el niño como agente de cambio y el sentido de la identidad del niño, además del análisis de experiencias innovadoras en la educación infantil.

### **Planificación Curricular para el Diseño de Entornos de Aprendizaje Inclusivos, Interactivos y Participativos.**

La planificación y el diseño curricular es un aspecto central de la formación del educador inicial. Se refiere por una parte a la planificación con base en objetivos, a la observación del niño y a los resultados de las evaluaciones y, por otra parte, al diseño de actividades y experiencias de aprendizaje que permitirán lograr las metas y objetivos. Si bien un plan de estudios debe ser bien planificado y estructurado, los futuros educadores iniciales deben ser flexibles en el manejo del currículo para adaptarlo a las necesidades de cada niño y a diversas situaciones e imprevistos (NAEYC, 2009).

Implica la comprensión de *diversos enfoques curriculares* en la Educación Inicial como el enfoque programado, el enfoque abierto y el enfoque centrado en el niño y las discusiones alrededor del rol del maestro que generan estos enfoques.

Incluye el conocimiento de *diversos modelos pedagógicos y la utilización de estrategias que promuevan el desarrollo y el aprendizaje*. La planificación diaria debe comprender experiencias significativas que estimulen la capacidad emprendedora, la creatividad y la innovación. Estas prácticas deben invitar a la exploración, a la interacción, al juego y a la colaboración en investigaciones con pares y adultos, de manera que despiertan el espíritu crítico de los niños en la solución de problemas y les permita involucrarse de forma activa y sostenida en las actividades para la adquisición de conocimientos. Para que las experiencias sean significativas y permitan hacer conexiones, deben adaptarse a los intereses y valores culturales de los niños.

Los programas universitarios y la mayoría de las investigaciones revisadas en este estudio sugieren la importancia de centrar la Educación Inicial en las visiones de los niños, de estimular el cuestionamiento y la exploración sobre el mundo en que viven, sobre los fenómenos que experimentan día a día y alrededor de problemáticas de su entorno cotidiano. Los programas universitarios también enfatizan la promoción de una cultura infantil positiva y responsable hacia el medio ambiente y la sostenibilidad. El artículo de Hedges (2014) es solo uno de múltiples ejemplos. Discute desde una perspectiva sociocultural el trabajo teórico de los niños para investigar y construir significados acerca de sus mundos, que es uno de los indicadores de resultados de aprendizaje del currículo de Educación Inicial de Nueva Zelanda, el Te Whāriki. El trabajo teórico se produce cuando los niños intentan encontrar conexiones entre sus experiencias cotidianas y sus comprensiones de estas experiencias. Fundamenta este argumento con un estudio cualitativo de los intereses e investigaciones de niños, que demuestra cómo ellos conectan, editan y actúan frente a nuevas o divergentes piezas de conocimiento.

Otro desafío de la Educación Inicial contemporánea, que debe considerarse entre las competencias de los educadores iniciales, es articular o conectar las diferentes áreas específicas del plan de estudios como la alfabetización emergente, los conceptos científicos, las matemáticas y los estudios sociales en la planificación diaria. El estudio de Hood, Ford y Neuman D. (2013) muestra que la identificación de los números predice las primeras habilidades de alfabetización como la lectura de palabras. Sugiere que la identificación de los números y las letras en la primera infancia están correlacionadas, dado que comparten propiedades perceptivas similares al ser formas geométricas. Por otra parte, el estudio de Kuby (2013) incentiva a los maestros a utilizar el arte en la enseñanza de la historia. Gerde et al. (2013) sostiene que el método científico y la educación científica de alta calidad sienta las

bases para el conocimiento e interés de los niños en la ciencia, además de reforzar e integrar las habilidades de lenguaje, pensamiento crítico, lecto-escritura y matemáticas.

El diseño de entornos educativos inclusivos y creativos implica también la *elaboración de materiales que desafíen e incentiven la imaginación del niño*. Existe una amplia gama de materiales instruccionales, desde aquellos que pueden elaborarse con materiales reciclados y a bajo costo, hasta aquellos que existen en el mercado como juegos educativos, textos ilustrados y recursos electrónicos interactivos como los “e-books”, entre muchos otros.

El interés de los niños en las *tecnologías y medios digitales* y el uso temprano de computadoras, tablets o teléfonos celulares abren una nueva vía para el diseño de materiales innovadores. Los resultados de este estudio sugieren que el aspecto central de la innovación pedagógica gira alrededor de estrategias de enseñanza-aprendizaje que desafíen la imaginación y creatividad del niño, por lo tanto, los futuros educadores iniciales deben ser capaces de seleccionar y diseñar entornos virtuales, recursos y juegos educativos con soportes tecnológicos que viabilicen la exploración y experimentación y el aprendizaje auténtico y significativo. El estudio de Neumann M. y Neumann D. (2014) evidencia que el uso óptimo de las tablets para el desarrollo de la alfabetización temprana puede depender del tipo de andamios utilizados por el padre o el maestro y la disponibilidad y calidad de las aplicaciones de alfabetización de la Tablet. Otras investigaciones proporcionan directrices para seleccionar recursos electrónicos interactivos favorables al aprendizaje y desarrollo durante la primera infancia como los de Morgan (2013) y Salmon (2014), entre otros.

Es en el uso de medios digitales y de las llamadas tecnologías “inteligentes” donde se encuentra un mayor potencial para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para el logro de innovaciones pedagógicas, tanto a nivel de la Educación Inicial como de la formación de educadores de la primera infancia.

*La evaluación de aprendizajes* es otra de las competencias que deben adquirir los futuros educadores iniciales. Deben comprender que los resultados de las evaluaciones son útiles para reorientar la planificación y las actividades y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación de los educadores iniciales respecto a la planificación y diseño curricular debe, finalmente, incluir el análisis crítico de los currículos oficiales.

### **Énfasis en el Desarrollo del Arte y la Creatividad.**

Uno de los hallazgos de la investigación de los programas universitarios para la formación de educadores iniciales fue la amplia oferta en las mallas curriculares de materias para el desarrollo de la creatividad y habilidades artísticas en los niños de la primera infancia, como Artes Visuales, Literatura Infantil, Educación Artesanal, Pedagogía y Teatro, Educación Musical y Expresión Corporal. La idea central de estas asignaturas es que los futuros educadores iniciales exploren la relación entre el pensamiento artístico y los enfoques indagatorios e interdisciplinarios del aprendizaje. Se espera que los educadores en formación experimenten un ambiente estético, artístico y cultural y apliquen la experiencia en la planificación, ejercicios y evaluación de actividades centradas en el arte y adaptadas a las características de los niños de cero a ocho años. Este planteamiento se sustenta en perspectivas del aprendizaje basado en proyectos, en pedagogías centradas en el arte y en el arte como parte de un currículo integrado.

### **Autoreflexión de la Práctica Docente.**

Todos los programas de formación de este estudio incluyen pasantías acompañadas por seminarios y sesiones de autoreflexión sobre la práctica docente. El objetivo de estos seminarios es reflexionar sobre las experiencias de campo, teniendo como referencia planteamientos teóricos que sustenten la Educación Inicial. Cumplen un objetivo doble: permiten mejorar las prácticas de los educadores iniciales en formación y convertirlos en

consumidores críticos de los hallazgos de las investigaciones. El estudio de Bleach (2014) revela el cambio de percepción sobre sí mismos de los educadores iniciales gracias a la práctica reflexiva y a la planificación. A través de la evaluación activa de su propia práctica, a la luz de la teoría, del discurso oficial sobre la calidad de la educación en los primeros años y de las estructuras curriculares de Educación Inicial, los docentes adquieren nuevos conocimientos sobre sí mismos y sus enseñanzas, además se apropian del lenguaje profesional para discutir sobre el aprendizaje de los niños y sobre su propia práctica. Varias investigaciones sostienen la importancia de conducir a los estudiantes a través del proceso de “conocer”, “observar”, “hacer”, “reflexionar” y “mejorar”, proceso detallado en la investigación de Joseph y Brennen (2013), que se encuentra en la sección de Resultados de este estudio. Las percepciones de los graduados de las carreras de Educación Inicial sustentan y confirman la importancia de la reflexión crítica de la práctica docente. Una investigación de la Universidad de Columbia sobre las percepciones de los graduados respecto a su programa de formación, revela que los elementos del programa que han guiado mejor sus decisiones en la práctica son el pensamiento reflexivo y la observación e investigación del niño, así como la enseñanza diferenciada y la colaboración en múltiples experiencias de campo (Recchia y Beck, 2014). Anderson (2014) pone de relieve la forma en que pueden transformarse los valores, creencias, teorías y epistemologías actuales acerca de la Educación Inicial al utilizar un enfoque crítico.

### **Habilidades, Competencias y Perfil Profesional del Educador Inicial.**

El análisis de los programas universitarios permitió confirmar las competencias generales, profesionales y adaptativas que deben adquirir los educadores iniciales a lo largo de su formación y elaborar su perfil profesional, respondiendo así a la primera pregunta específica de esta investigación.

Las *competencias generales* incluyen destrezas de comunicación, criterios éticos, responsabilidad, respeto, resiliencia, autoexigencia y valoración y promoción de la profesión docente. Las *competencias profesionales* se relacionan con la óptima utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje que generen desempeños auténticos y respondan a los intereses y necesidades de los niños, habilidades de planificación, diseño curricular, diseño de entornos de aprendizajes inclusivos, enriquecedores y creativos. Enfatizan la comprensión de diversas perspectivas sobre el desarrollo del niño y habilidades de evaluación y diagnóstico. Incluyen competencias como usuarios avanzados de tecnologías de información y comunicación, la gestión de entornos virtuales y la selección de recursos y juegos educativos con soporte tecnológico. Las *competencias adaptativas* se refieren a habilidades de conectividad, de auto-aprendizaje, auto-reflexión y metacognición.

Teniendo en mente estas competencias, se elaboró el siguiente *perfil profesional*:

El educador inicial o maestro de niños en la primera infancia es el profesional responsable de desarrollar en los niños entre cero y ocho años capacidades y potencialidades cognitivas, motrices, emocionales y sociales. Para lograrlo debe adquirir una comprensión crítica de diversos paradigmas y teorías contemporáneas sobre el desarrollo integral y aprendizaje del niño de cero a ocho años y de sus implicaciones en la planificación curricular e instrucción. Esto incluye teorías sobre el desarrollo motriz, el lenguaje, la alfabetización emergente y el pensamiento social y científico.

En lo que se refiere a la planificación curricular, es capaz de definir objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje de la Educación Inicial y de la Educación General Básica Elemental. Esto implica la planificación curricular en áreas específicas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lecto-escritura y artes, así como su articulación a través de actividades que conecten las diversas asignaturas. Incluye el análisis crítico de los currículos oficiales.

En el ámbito de la instrucción, es un profesional que diseña entornos educativos creativos e inclusivos y materiales instruccionales de aprendizaje y conoce y aplica diferentes enfoques de evaluación. Identifica, analiza y evalúa pedagogías creativas e integrales para el aprendizaje, demuestra comprensión de investigaciones contemporáneas y conocimientos prácticos de pedagogías centradas en el arte y utiliza medios y tecnologías de información y comunicación para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños. Está preparado para enseñar en diversos entornos: hogares, escuelas o establecimientos comunitarios.

El educador inicial debe promover la equidad, tener la capacidad de enseñar a la diversidad de la población estudiantil, ser sensible a las diferencias culturales y a la necesidad de múltiples métodos de instrucción para adaptarse a un amplio rango de aprendices. Está capacitado para aplicar diferentes enfoques de evaluación para la detección de niños con necesidades educativas especiales y para utilizar prácticas de intervención de acuerdo con las necesidades de cada niño. Colabora con otros profesionales, instituciones y comunidades para proveer una atención integral que incluya la salud, el bienestar y la educación de cada niño.

Interactúa con la familia y el entorno de cada niño y conoce estrategias de colaboración y modelos de prácticas centradas en la familia, así como las políticas que afectan el acceso de las familias a diversos servicios.

Fomenta la capacidad emprendedora, la creatividad, la innovación, el espíritu crítico de los niños, la investigación, la solución de problemas y la colaboración.

Es consciente de la importancia de la investigación, la teoría y el aprendizaje continuo como base fundamental de la práctica educativa. Tiene capacidad crítica, reflexiona sobre su práctica docente y transforma e introduce ajustes a sus prácticas.



Los educadores iniciales son, en suma, líderes educativos que revalorizan la profesión del maestro y garantizan la dimensión ética. Comprenden los procesos de elaboración de políticas educativas para poder intervenir y producir cambios educativos

### **Estructura/Organización de la Carrera de Educación Inicial.**

La propuesta de malla curricular que se presenta en la figura 5 intenta reflejar los diez programas de formación de educadores iniciales más prestigiosos a nivel internacional analizados. Esta malla se construyó a partir de la categorización de materias de las mallas de pregrado y posgrado estudiadas (Ver anexos 18 y 19). No pretende convertirse en un nuevo diseño para la carrera sino servir de base al proyecto de investigación que realizarán profesores-investigadores de la Dirección General Académica de la Universidad y que permitirá completar el rediseño curricular de la carrera. Esta propuesta responde a las tendencias internacionales en Educación Inicial, falta aún adaptarla a los cambios introducidos por el Reglamento de Régimen Académico ecuatoriano (Resolución RPC-SE-13-No.051-2013 de 21 de noviembre de 2013). A continuación se detallan algunos lineamientos para la carrera que se desprenden de este Reglamento.

De acuerdo con el Reglamento, la carrera de Educación Inicial deberá tener un número máximo de 54 materias con una duración total de 7200 horas, distribuidas en 9 períodos académicos ordinarios de 16 semanas y 800 horas de duración cada uno (50 horas semanales).

De acuerdo con el artículo 11 del Reglamento, por cada hora del componente de docencia se deben destinar 1,5 o 2 horas a los componentes de aplicación práctica y trabajo autónomo. Se propone la siguiente distribución:

Componente Docencia: 16 horas presenciales

Componentes de aplicación práctica y de trabajo autónomo: 24 horas (12 horas c/u u otra distribución definida por la IES).

Los cambios que introduce el Reglamento de Régimen Académico, y sus componentes de aplicación práctica, trabajo autónomo e integración de saberes, presentan una oportunidad para fortalecer la organización del trabajo académico alrededor de la solución de problemas pertinentes a la Educación Inicial.

<b>Propuesta de Malla Curricular Carrera de Educación Inicial</b>			
	<b>Primer Año</b>	<b>Segundo Año</b>	
<b>Praxis Profesional</b>	Cursos de Fundamentos Generales	Contexto Social y Multicultural de la Educación Inicial Fundamentos de la Educación en la Primera Infancia Escritura Académica Tecnologías de Información y Comunicación Idioma 1	Escritura e Investigación  Idioma 2
	Pedagogía	Aprendizaje en la Acción Psicopedagogía	Estrategias Interdisciplinarias de Colaboración con la Familia y Entornos Comunitarios Educación Inclusiva y Políticas Públicas
	Desarrollo Curricular e Instrucción	Currículo y Modalidades curriculares en Educación Inicial Arte, Expresión y Creatividad	Planificación y Desarrollo en Educación Inicial Literatura Infantil, Lenguaje e Interacción Pensamiento Social del niño y su didáctica
	Fundamentos Sociales y Psicológicos	Desarrollo y Bienestar integral en la primera infancia	Psicología
	Pasantías	Orientación a la profesión del Educador Inicial Pasantía I: Educación Inicial (3 a 5 años)	Pasantía II: Educación General Básica Elemental (5 a 8 años)
Cursos de Investigación	Introducción a la Investigación en Educación Inicial	Investigación en Educación Inicial: Observación Sistemática y Análisis de Contextos	
Electivas	Electiva 1	Electiva 2	
	<b>Tercer Año</b>	<b>Cuarto Año</b>	
<b>Praxis Profesional</b>	Cursos de Fundamentos Generales	Gestión y Organización de la Educación Inicial Tecnologías e Innovación Educativa Idioma 3	Ética en la enseñanza
	Pedagogía	Diversidad e Inclusión en Educación Inicial	Teoría y Modelos de Atención de la Primera Infancia Liderazgo y Colaboración en la Educación de la Primera Infancia
	Desarrollo Curricular e Instrucción	Didáctica y Educación Inicial Evaluación de niños en la primera infancia Pensamiento científico y matemático del niño y su didáctica	Pedagogía y Teatro Alfabetización Emergente Razonamiento matemático en la Educación Básica Elemental
	Fundamentos Sociales y Psicológicos	Desarrollo y Aprendizaje en la primera infancia	Desarrollo socio-afectivo temprano
	Pasantías	Pasantía III: Educación Inicial y General Básica Elemental (0 a 8 años)	Pasantía IV: Intervención en el aula (5 a 8 años)
Cursos de Investigación	Introducción a métodos de Investigación Cuantitativos	Métodos de Investigación Cualitativa	
Electivas	Electiva 3	Electiva 4	

Tesis de Licenciatura, Trabajo Final de carrera

Figura 5. Propuesta de Malla Curricular para la carrera de Educación Inicial. Ver descripción de materias en el Anexo 20

*Nota:* Elaborada por el autor con base en los programas de formación de Educación Inicial de las universidades seleccionadas.

## **Actualizaciones que se Requieren para el Rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande para Alinearse con las Tendencias a Nivel Mundial.**

El análisis de perspectivas, tendencias e innovaciones pedagógicas en la formación profesional del educador inicial sugiere, en términos generales, que el programa de la carrera de Educación Inicial se encuentra alineado con las tendencias mundiales actuales. La propuesta metodológica de la Universidad Casa Grande responde a visiones socio-culturales del aprendizaje, en boga a la hora actual. Propicia, a través de las simulaciones pedagógicas y de las actividades denominadas “casos” y “puertos” y de los proyectos de aplicación profesional (PAP’s), el aprendizaje significativo y la aplicación de conocimientos y habilidades a la resolución de problemas que reflejan múltiples y diversos desafíos de la nueva era. Incentiva la experimentación, la exploración, el emprendimiento y el descubrimiento. Los proyectos de aplicación profesional, trabajo de final de carrera que seleccionan la mayoría de los estudiantes previo a su titulación, son un esfuerzo interesante de articular el trabajo de alumnos de diferentes carreras de la Universidad y plasmarlo en productos innovadores. Esto refleja la vocación interdisciplinar de la Universidad. Falta aún avanzar en la vía de la transdisciplinaridad. Si bien las simulaciones pedagógicas sientan las bases del trabajo transdisciplinar, la labor académica de la universidad aún se organiza alrededor de materias en un plan de estudios por carreras de diferentes facultades. La misma situación se observa en todos los programas de las universidades más prestigiosas a nivel mundial, de ahí que la propuesta de malla que presenta esta investigación refleje una organización todavía disciplinar con ciertos elementos inter y transdisciplinarios. La transdisciplinaridad es, sin duda, uno de los mayores desafíos de la universidad del siglo XXI.

A corto plazo, se evidencian algunas actualizaciones necesarias, como la formación en conceptos científicos, matemáticos, de lingüística, de fonética, entre otros, que permitan a los

educadores iniciales tener bases sólidas para la enseñanza de la lecto-escritura, las matemáticas, las ciencias naturales o los estudios sociales a los niños de la primera infancia.

Otra actualización que requiere la carrera se relaciona con la oferta de materias para el desarrollo de habilidades artísticas en los niños de la primera infancia. Instancias académicas relacionadas con las artes visuales, a la pedagogía y teatro o a la educación musical se pueden articular con las carreras de Comunicación Escénica y de Comunicación Audiovisual y Multimedia de la Universidad.

La carrera de Educación Inicial, en su diseño actual propicia espacios para la reflexión. Podría, sin embargo, avanzar en instancias de autoreflexión de la práctica docente al articular cada una de las pasantías a seminarios que permitan analizar las experiencias de campo a la luz de perspectivas y hallazgos de investigaciones, fortaleciendo la capacidad crítica de los educadores iniciales.

Otro desafío para la carrera de Educación Inicial es la capacitación de todos sus docentes en metodologías constructivistas. La mayoría de docentes se alinean a esta tendencia, sin embargo, la capacitación de docentes universitarios de la carrera implica un esfuerzo constante. La maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil, recientemente aprobada por las autoridades educativas ecuatorianas, es un recurso interesante para la formación de los docentes de la carrera de Educación Inicial.

Es en el uso de medios y tecnologías digitales donde el programa de Educación Inicial requiere mayor fortalecimiento y actualización para el logro de innovaciones. En este caso también la Universidad cuenta con la maestría en Tecnologías e Innovación Educativa, para la formación de docentes universitarios que apoyen a la carrera en la línea de innovaciones pedagógicas con soportes tecnológicos.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

La innovación pedagógica en la formación universitaria de educadores iniciales solo puede pensarse en un contexto de estructuras flexibles, centradas en la exploración, el emprendimiento y la creación. Esto implica un cambio profundo en la organización del trabajo académico, significa, en términos de Gibbons (1998), reconfigurarlo, trascender de un enfoque disciplinar a un enfoque transdisciplinar basado en la producción de conocimiento a partir de sucesiones de problemas pertinentes a una multiplicidad de contextos.

El trabajo transdisciplinar lleva consigo un gran esfuerzo de formación docente y de cambio de paradigmas de docentes, de investigadores y de las universidades en su conjunto. En términos prácticos, la transdisciplinariedad se traduce en la conformación de equipos de estudiantes y profesores que identifican problemas reales y buscan soluciones, utilizando técnicas de simulación, modelos y otras metodologías basadas en la indagación, que conectan el conocimiento con su aplicación. El aprendizaje se organiza alrededor de un problema y no de una materia del programa de estudios.

Cobo y Moravec (2011) visualizan la conformación de incubadoras del conocimiento, en las que se combinan distintas disciplinas y niveles de formación, se aprovechan los aprendizajes informales, como los aprendizajes en redes y el aprendizaje accidental, se modelan situaciones del mundo real en entornos virtuales, se conectan saberes con situaciones problemáticas, se elaboran hipótesis y se trabaja desde la interdependencia para la preparación de un “knowmad” en el siglo XXI.

La conectividad o habilidad para desarrollar amplios marcos conceptuales y transferir y utilizar el conocimiento en contextos desconocidos es una de las competencias más requeridas en los profesionales de la era actual (Istance y Dumont, OECD, 2010). La conectividad forma parte de las competencias definidas en esta investigación como competencias adaptativas, que incluyen además, el auto-aprendizaje, la autoreflexión y la metacognición.

Estas son las competencias más valoradas por los programas de formación y las investigaciones estudiadas. La mayoría de artículos revisados sostienen que la práctica reflexiva y la colaboración a través de una variedad de experiencias de campo que permitan la observación e investigación del niño, es la mejor vía para el desarrollo profesional de educadores iniciales capaces de hacer frente a los dilemas que surgen del panorama educativo actual.

La Universidad Casa Grande y su carrera de Educación Inicial cuenta con fortalezas en el escenario global actual, con una metodología de enseñanza-aprendizaje que, por su carácter teórico y experiencial, provee espacios de formación a través de la práctica y la aplicación de saberes. Esta metodología enfatiza el aprender haciendo, el aprender a aprender, la apertura, la flexibilidad, la creatividad, la reflexión, la combinación apropiada entre teoría y práctica y entre actividades individuales y colectivas, la investigación, así como la apertura a la comunidad y a la demanda social. Está en la línea de hallazgos actuales como los de Joseph y Bennan (2013), Zan y Donegan-Ritter (2014) o Rechie y Beck (2014), que sostienen la importancia de guiar a los futuros maestros de Educación Inicial a través del proceso de “conocer”, “observar”, “hacer”, “reflexionar” y “mejorar” para que puedan lograr una educación de calidad de la primera infancia.

La propuesta metodológica de la Universidad Casa Grande se sostiene en principios constructivistas, que también concuerdan con las tendencias actuales a nivel mundial en la formación de los educadores iniciales. En los resultados del estudio de perspectivas contemporáneas en la Educación Inicial se destacan las perspectivas socio-culturales del aprendizaje, entre las que se encuentra el constructivismo.

Los planteamientos constructivistas visualizan el aprendizaje como un proceso de construcción, diálogo y negociación en un contexto socio-cultural. Cunningham y Duffy (1996) identifican los principios del constructivismo y sostienen que todo conocimiento es

construido, todo aprendizaje es un proceso de construcción. Se pueden construir muchas visiones del mundo y, por lo tanto, existen múltiples perspectivas. El conocimiento es una construcción, no de un individuo en aislamiento sino partícipe de una comunidad que simultáneamente transforma y es transformada por esta participación. El aprendizaje no es una cuestión de internalización de conocimientos, depende del contexto y, por ello, debe ocurrir en contextos relevantes, en contextos reales para que el aprendizaje sea auténtico. Conocer algo significa que el individuo puede actuar de forma efectiva en un contexto particular.

La capacidad de reflexión y metacognición es fundamental en el aprendizaje. Cuando se experimenta una situación de incertidumbre, o cuando las creencias son inadecuadas, se intensifica la conciencia sobre el estado de conocimiento de la persona. Esta es la esencia de la reflexividad. Mediante la reflexividad, los estudiantes tienen control real y se responsabilizan sobre sus creencias. Una de las capacidades del ser humano es la constante renovación de su visión del mundo. La reflexión humana es la clave para comprender y crear una nueva visión del mundo en el que se coexiste con otros (Cunningham y Duffy, 1996).

De acuerdo con estos autores, el modelo instruccional que ejemplifica mejor la teoría constructivista es el aprendizaje basado en problemas. El argumento que sustenta el aprendizaje basado en problemas es que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe modelar y preparar a los estudiantes para el autoaprendizaje necesario para ser participantes efectivos en una comunidad y para ser profesionales exitosos. El papel del maestro en este modelo instruccional no es enseñar a los estudiantes lo que ellos deben conocer o hacer ni en qué momento lo deben conocer o hacer. El maestro debe apoyar a la reflexión del estudiante y no imponerle una estructura a su forma de pensar.

El rol del profesor, en enfoques basados en la indagación, en misiones y en proyectos, es modelar prácticas de exploración e investigación. Su primera tarea es definir un buen

problema que conecte el proyecto con conceptos y aspectos claves de la disciplina o tema en estudio; identificar los recursos necesarios y amplias plataformas de información de manera que el estudiante encuentre diversas perspectivas y corrientes de pensamiento (acceso a expertos, modelos, foros públicos, textos impresos y en digital, visitas de campo, viajes, entre otros) y finalmente, conformar los grupos y estructurar la participación (Barron y Darling-Hammond, 2010).

Los enfoques educativos que conectan el conocimiento con su aplicación requieren maestros altamente capacitados en diseño curricular, en estrategias que apoyen la construcción de aprendizajes, en el diseño de la evaluación continua y en la utilización de múltiples recursos de información impresa y digital. Los maestros deben dar a los estudiantes oportunidades para desarrollarse en un contexto de proyectos significativos y complejos que requieren compromiso, colaboración, investigación, manejo de recursos, diseño y elaboración de productos, evaluación y rediseño de productos sofisticados y exposición de los proyectos. El sustento de estas recomendaciones se encuentra en resultados de investigaciones que demuestran que los estudiantes desarrollan capacidad de análisis, pensamiento crítico, escritura y habilidad para solucionar problemas complejos cuando se los expone a aprendizajes significativos (Barron y Darling-Hammond, 2010).

Los cambios que introduce el marco legal ecuatoriano, específicamente, el Reglamento de Régimen Académico y sus componentes de aplicación práctica, trabajo autónomo e integración de saberes, presentan una oportunidad para fortalecer la organización del trabajo académico de la carrera de Educación Inicial alrededor de la reflexión y búsqueda de soluciones de los desafíos y problemas que se plantean en el desarrollo, aprendizaje y calidad de vida de la primera infancia y su familia y avanzar en la vía de la transdisciplinariedad.



Una de las teorías que inspira la creación de la Facultad en la que se encuentra inmersa la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande es la perspectiva del profesor Urie Bronfenbrenner.

Los resultados del análisis de los artículos de revistas académicas no presentan estudios específicos desde la perspectiva bioecológica del desarrollo humano. Sin embargo, en la revisión de la literatura sobre el desarrollo infantil, se encontraron autores como Soler y Miller (2003) y Gifre y Guitart (2012), que enmarcan esta perspectiva entre las visiones socio-culturales. Desde una mirada más amplia, la perspectiva bioecológica del desarrollo humano podría considerarse parte de concepciones sociales, históricas, culturales e institucionales del desarrollo y el aprendizaje, desde donde se analizan la mayoría de las investigaciones revisadas.

Otra coincidencia que se encuentra entre la perspectiva del desarrollo humano de Bronfenbrenner y las perspectivas socioculturales del aprendizaje es que ambas plantean que el aprendizaje y el desarrollo se generan en su interacción con el contexto, las dos consideran que el aprendizaje y desarrollo se producen en la actividad de la persona y enfatizan la importancia del interés y la curiosidad para el logro de aprendizajes.

La perspectiva bioecológica del desarrollo humano concibe el desarrollo como un fenómeno de continuidad y cambio en las características biosicosociales de la persona, como individuo y como grupo, en todos los contextos con los que interactúa durante el curso de su vida. El desarrollo se produce cuando el individuo se involucra en una actividad, se da con la interacción entre la persona y el contexto a través del tiempo, es decir, durante los procesos próximos y distantes. Las características de fuerza de la persona, como la curiosidad o el interés, entre otras, que la disponen a la acción, permiten generar procesos proximales y sostener su operación y por consiguiente, producen desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

Por su parte, Bruner (2001) sostiene que el aprendizaje se logra en la actividad del estudiante cuando busca comprender un problema o situación determinada y descubre alternativas de soluciones. Lo que moviliza la construcción de comprensiones, y por lo tanto, el aprendizaje, es el interés, la curiosidad y el placer de descubrir y dominar una tarea.

Cunningham y Duffy (1996) proponen una visión de la mente humana utilizando la metáfora del rizoma (Mind as Rhizome). Un rizoma es un sistema subterráneo de tallos, raíces y fibras cuyos frutos son tubérculos, bulbos y hojas. La metáfora del rizoma se opone a nociones como jerarquía, orden o estructura. Sugiere una forma de la mente en la que cada punto puede conectarse con cualquier otro punto, abriendo la posibilidad de una yuxtaposición infinita. No hay puntos o posiciones fijas, solo conexiones o interrelaciones. La estructura es dinámica, en constante cambio. Al igual que una porción del rizoma, si se quiebra en un punto, puede reconectarse en otro punto, sin que se pierda el potencial original de yuxtaposición. Ningún punto tiene prioridad sobre otro, es una red abierta que puede conectarse en todas sus dimensiones.

Estos autores no proponen una metáfora del rizoma para una mente individual sino para mentes distribuidas en contextos sociales, culturales, históricos e institucionales. El pensamiento o la actividad mental es siempre dialógica, conectada a otro ya sea directamente como en una acción comunicativa o indirectamente a través de una forma de mediación semiótica: signos y/o herramientas que han sido apropiadas del contexto socio-cultural.

La metáfora del rizoma (Cunningham y Duffy, 1996) se inspira en la novela *El Nombre de la Rosa* de Umberto Eco (1983), que describe una biblioteca medieval, un laberinto de pasajes, corredores, escaleras y cuartos llenos de libros. La biblioteca es un Rizoma, representa lo que hoy llamamos la globalidad y el aprendizaje está ilustrado por el Monje William, principal protagonista de la novela, tanteando y buscando su camino en la biblioteca. A medida que el Hermano William construye un camino (o patrón de conexiones), uno de los

múltiples posibles, él está transformando sus comprensiones acerca de la participación en una comunidad de académicos. El Hermano William se mueve de una participación periférica a una participación central, aprendiendo las actividades que le permitirán ser efectivo en esa comunidad.

Cunningham y Duffy (1996) parten del supuesto que los educadores y diseñadores instruccionales son guías de apoyo para los estudiantes en su lucha por construir sus conexiones con el contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos.

La metáfora de Cunningham y Duffy (1996) permite imaginar la formación del educador inicial como un gran laboratorio de ideas, en el que docentes, alumnos, investigadores, directivos y planificadores de políticas articulan una red abierta y dinámica concentrada en la búsqueda de alternativas para la creación de entornos constructivos, colaborativos, inclusivos y enriquecedores, para la educación de una primera infancia que sienta las bases de una comunidad humana sostenible.

### **Limitaciones del Estudio**

La principal limitación de este estudio tiene relación con la selección de revistas académicas de Educación Inicial. Estas se eligieron de la sección “Educación” del “Scimago Journal Ranking”. Si bien el número de revistas seleccionadas permitió llegar al punto de saturación de la evidencia, se intuye que la revisión de revistas de la sección “Psicología” de este ranking hubiera permitido lograr una visión más amplia de investigaciones desde la perspectiva del desarrollo del niño.

En cuanto a las limitaciones respecto a la metodología y al diseño de la investigación se podría cuestionar que la muestra es relativamente pequeña, 10 universidades. Sin embargo, se realizó un estudio a profundidad de los programas de formación en Educación Inicial de estas universidades. Por otra parte, el análisis se basa únicamente en la revisión de documentos y hubiera podido enriquecerse con una o dos entrevistas a profundidad.

## **Recomendaciones para Futuros Estudios**

Durante la revisión y análisis de los artículos de revistas académicas surgió la inquietud de conocer cuáles son las metodologías y diseños metodológicos más utilizados en las investigaciones contemporáneas. El presente estudio revisó los contenidos y los resultados de las investigaciones para comprender las tendencias actuales en Educación Inicial, sin embargo no se detuvo a analizar los diseños metodológicos, tema que podría ser de interés para estudios futuros y para reforzar el área de investigación de la Universidad Casa Grande.

Otra investigación interesante podría girar alrededor de experiencias transdisciplinarias de la Universidad Casa Grande. Este estudio permite visualizar el inmenso potencial que tiene la propuesta metodológica de la Universidad en la innovación pedagógica y se considera de interés sistematizar las experiencias de casos, puertos, simulaciones y proyectos de aplicación profesional.

El interés de los niños en las tecnologías y medios digitales conduce a preguntarse por ejemplo ¿Cuáles son los cambios que deben sufrir los ambientes de aprendizaje para lograr desarrollo en niños de la era digital?

Finalmente, una investigación desde la perspectiva bioecológica del desarrollo humano representaría un gran desafío para investigadores de la Universidad. En la misma línea de las tecnologías de información y comunicación, cabría la pregunta ¿Cuáles son los efectos en los procesos proximales de los celulares, los “pads” y otros objetos electrónicos?

Cabe anotar que un estudio que involucre la perspectiva Bioecológica del Desarrollo Humano debe incluir cada uno de los elementos del modelo Proceso, Persona, Contexto y Tiempo y su diseño debe focalizar los procesos proximales. Incluir todo el modelo requiere hacer una investigación larga y compleja. Implicaría que forme parte de una línea de investigación de la Universidad. Sería, sin embargo, una línea novedosa dado que son pocas las investigaciones que se refieren a la forma madura de la teoría de Bronfenbrenner y la

utilizan apropiadamente en la investigación. Tudge et al. (2009) analizaron 25 artículos publicados entre el 2001 y el 2008 y encontraron que únicamente 4 incluyen todos los aspectos del modelo y lo utilizan apropiadamente.

## Referencias Bibliográficas

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Able, H., Ghulamani, H., Mallous, R., Glazier, J. (2014). Service Learning: A Promising Strategy for Connecting Future Teachers to the Lives of Diverse Children and Their Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 6-21. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2013.874383#.VHNfAvmG9q0>
- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*. 387-410. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice. (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. España: Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, España. Recuperado el 22 de julio de 2013, de [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Alarcón, D., Sánchez, J., Prieto, J. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*. 95–105. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000963>
- Ammentorp, L., Madden, L. (2014). Partnered Placements: Creating and Supporting Successful Collaboration Among Preservice Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 135-149. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.905805#.VHNTcvmG9q0>
- Anderson, E. (2014). Transforming Early Childhood Education through Critical Reflection. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 81-82. Recuperado de: <http://www.worldwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5832&doi=1>
- Ankrum, J., Genest, M., Belcastro, E. (2014). The Power of Verbal Scaffolding: “Showing” Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education Journal*. 39-47. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0586-5#>
- Añorga, M.J. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular*. La Habana: ISPEJV. Obtenido de <http://www.ffa.sld.cu/post-materiales-diplomadopedagogia-doc16.pdf>
- Appl, D., Leavitt, J., Ryan, M. (2014). Parent–Child Portfolios: “Look—This Book Is All About Us!”. *Early Childhood Education Journal*. 191-202. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0598-1>

- Arthur, J., Powell, S., Lin, H. (2014). Foundations of character: methodological aspects of a study of character development in three- to six-year-old children with a focus on sharing behaviours. *European Early Childhood Education Research Journal*. 105-122. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2012.707413#.VHj24TGG9q>
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Decreto Legislativo O, Registro Oficial Suplemento No.449. Publicado 20 de octubre de 2008.
- Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Ley O. Registro Oficial Suplemento 417, 31 de marzo de 2011.
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*, Ley O. Registro Oficial Suplemento No.298. Publicado 12 de octubre de 2010.
- Asamblea Nacional. (2012). *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Decreto Ejecutivo 1241. Registro Oficial Suplemento 754. Publicado 26 de julio de 2012.
- Asamblea Nacional. (2011). *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior*. Decreto Ejecutivo 865, Registro Oficial Suplemento 526. Publicado 2 de septiembre de 2011.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Avgitidou, S., Pnevmatikos, D., Likomitrou, S. (2013). Preservice Teachers' Beliefs About Childhood: Challenges for a Participatory Early Childhood Education?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 390-404. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2013.845633#.VHNaKPMG9q0>
- Axelrod, Y. (2014). '¿Tu te acuerdas de ganchulinas?': longitudinal research with young emergent bilinguals. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 94-108. Recuperado de: <http://www.worldwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5876&doi=1>
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2010). Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. En OECD, H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Edits.), *The Nature of Learning*. Francia.
- Beneitone, P., Esquenite, C., González, J., Maletá, A., Siufi, G., Gabennar, R. (Edits.) (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de:  
[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*. 185-197. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.883719#.VG9jEPmG9q0>

- Bobzien, J., Richels, C., Raver, S., Hester, P., Browning, E., Morin, L. (2013). An Observational Study of Social Communication Skills in Eight Preschoolers with and Without Hearing Loss During Cooperative Play. *Early Childhood Education Journal*. 339-346. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0561-6>
- Boston University . (29 de enero de 2014). *School of Education*. Obtenido de <http://www.bu.edu/academics/sed/>
- Bradbury, A. (2014). Learning, assessment and equality in Early Childhood Education (ECE) settings in England. *European Early Childhood Education Research Journal*. 347-354. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912897#.VHNwdPmG9q0>
- Brand, T., Jungmann, T. (2014). Participant characteristics and process variables predict attrition from a home-based early intervention program. *Early Childhood Research Quarterly*. 155–167. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613001105>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5-15. Recuperado el 28 de agosto de 2013, de <http://www.jstor.org/stable/1174755>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. En *Handbook of Child Psychology*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de <http://www.columbia.edu/cu/psychology/courses/3615/Readings/BronfenbrennerModelofDevelopment.pdf>
- Brown, M., Byrnes, L., Watson, L., Raban, B. (2013). Young learners: Aspects of home literacy environments supporting hypotheses about the structure of printed words. *Journal of Early Childhood Research*. 262-273. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/11/3/262.abstract>
- Bruner, J.S. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Brunner, J. J., & Peña, C. (. (2011). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*. 41–51. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000884>



- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cady, J., Hopkins, T., Price, J. (2014). Impacting Early Childhood Teachers' Understanding of the Complexities of Place Value. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 79-97. Recuperado de: [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2013.874382#.VHNmL\\_mG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2013.874382#.VHNmL_mG9q0)
- Campbell, S., Torr, J., Cologon, K. (2014). Pre-packaging Preschool Literacy: what drives early childhood teachers to use commercially produced phonics programs in prior to school settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 40-53. Recuperado de: <http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5829&doi=1>
- Campbell-Barr, V. (2014). Constructions of Early Childhood Education and Care Provision: negotiating discourses. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 5-17. Recuperado de: <http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5826&doi=1>
- Carlsen, M. (2013). Engaging with mathematics in the kindergarten. Orchestrating a fairy tale through questioning and use of tools. *European Early Childhood Education Research Journal*. 502-513. Recuperado de: [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845439#.VG9Hi\\_mG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845439#.VG9Hi_mG9q0)
- Chiong, C., DeLoache, J. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children's learning?. *Journal of Early Childhood Literacy*. 225-241. Recuperado de: *Journal of Early Childhood Literacy*
- Christ, T., Wang, C. (2013). Exploring a Community of Practice Model for Professional Development to Address Challenges to Classroom Practices in Early Childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 350-373. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2013.845630#.VHi56DGG9q0>
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research design: choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications, Inc
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *El Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la Educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i.
- Coleman, B., Dymont, J. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children's physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*. 203-221. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/12/1/92.abstract>
- Columbia University. (29 de enero de 2014). *Teachers College*. Obtenido de <http://www.tc.columbia.edu/c&t/childEd/>
- Commission on Teacher Credentialing (2009). *California Standards for the Teacher Profession (CSTP)*. Recuperado de: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>. California: State de California.

- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de Régimen Académico. Resolución CES No.51. Registro Oficial Suplemento 136. Publicado 3 de diciembre de 2013.
- Contrato Social por la Educación . (2013). *Indicadores Educativos en la última década 2001-2010*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Cooper, P., Vally, Z., Cooper, H., Radford, H., Sharples, A., Tomlinson, M., Murray, L. (2014). Promoting Mother–Infant Book Sharing and Infant Attention and Language Development in an Impoverished South African Population: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*. 143-152. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0591-8>
- Cooper, M., Hedges, H. (2014). Beyond Participation: what we learned from Hunter about collaboration with Pasifika children and families. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 165-175. Recuperado de: <http://www.worldwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5881&doi=1>
- Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170-198. Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://iris.nyit.edu/~kkhoo/Spring2008/Topics/Cons/ConstructivismImplications.pdf>
- Curdt-Christiansen, X. (2013). Implicit learning and imperceptible influence: Syncretic literacy of multilingual Chinese children. *Journal of Early Childhood Literacy*. 348-370. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/3/348.abstract>
- Ebbeck, M., Lian Choo Teo, G., Tan, C., Goh, M. (2014). Relooking Assessment: A Study on Assessing Developmental Learning Outcomes in Toddlers. *Early Childhood Education Journal*. 115-123. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0602-9>
- Eckhoff, A. (2013). Conversational Pedagogy: Exploring Interactions Between a Teaching Artist and Young Learners During Visual Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal*. 365-372. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0567-0>
- Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A. (2013). Pedagogical Play Types: What Do They Suggest for Learning About Sustainability in Early Childhood Education?. *International Journal of Early Childhood*. 327-346. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-013-0082-5>
- Elia, I., Evangelou, K. (2014). Letter and numeral identification: their relationship with early literacy and numeracy skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. 489-501. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845438#.VG3YsfmG9q>
- 1
- Falus, L., & Golberg, M. (2011). *Perfil de los Docentes en América Latina, Cuaderno 09*. Madrid: Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina.

- Fassler, R. (2014). 'Let's Talk about the Books': the complexity of book discussions in a multilingual preschool classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 136-151. Recuperado de: <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5879&doi=1>
- Fennimore, B. (2014). Social Justice and the Work of Celia Genishi: the power of one-on-one. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 200-209. Recuperado de: <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5884&doi=1>
- Fenton, A., McFarland-Piazza, L. (2014). Supporting Early Childhood Preservice Teachers in Their Work With Children and Families With Complex Needs: A Strengths Approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 22-38. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2013.874384#.VHNf0fmG9q0>
- Fenty, N., McKendry E. (2014). Examining Educators' Knowledge, Beliefs, and Practices About Using Technology With Young Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 114-134. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.905808#.VHNkhvmG9q0>
- Formosinho, J., Figueiredo, I. (2014). Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams. *European Early Childhood Education Research Journal*. 397-411. Recuperado de: [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912902#.VHNeN\\_mG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912902#.VHNeN_mG9q0)
- Frumkin, L. (2013). Young children's cognitive achievement: Home learning environment, language and ethnic background. *Journal of Early Childhood Research*. 222-235. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/11/3/222.abstract>
- Galvão, A., Brasil, I. (2014). Early education and professional choice: Brazilian teachers' views. *European Early Childhood Education Research Journal*. 123-133. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.865356#.VHNs6fmG9q0>
- Gaurier, B. & Michel, D. (2010). *Tous inclus! Réinventer la vie dans la Cité avec les personnes en situation de handicap*. París: Les Editions de l'Atelier.
- Gerde, H., Schachter, R., Wasik, B. (2013). Using the Scientific Method to Guide Learning: An Integrated Approach to Early Childhood Curriculum. *Early Childhood Education Journal*. 315-323. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0579-4>
- Gerstenblatt, P., Faulkner, M., Lee, A., Doan, L., Travis, D. (2014). Not Babysitting: Work Stress and Well-Being for Family Child Care Providers. *Early Childhood Education Journal*. 67-75. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0571-4>
- Grawitz, Madeleine. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editorial Hispano Europea y Editia mexicana.

- Gregory, E., Lytra, V., Choudhury, H., Ilankuberan, A., Kwapong, A., Woodham, M. (2013). Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*. 322-347. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/3/322.abstract>
- Gibbons, M. (s.f.). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO en 1998*. Recuperado el 21 de noviembre de 2006, de Gifre Monreal, M., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Gómez Aritga, A., Viguer Seguí, P., & Cantero López, M. (2013). Intervención Temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años. *Colección Psicología*.
- Gonzalez, J., Pollard-Durodola, S., Simmons, D., Taylor, A., Davis, M., Fogarty, M., Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 214-226. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000951>
- Gullo, D. (2013). Improving Instructional Practices, Policies, and Student Outcomes for Early Childhood Language and Literacy Through Data-Driven Decision Making. *Early Childhood Education Journal*. 413-421. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0581-x>
- Guralnick, M. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. An overview of the developmental systems model for early intervention. En M. Guralnick, *The developmental systems approach to Early Intervention* (págs. 59-69). Baltimore: Brookes.
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense
- Hallet, E. (2013). 'We all share a common vision and passion': Early years professionals reflect upon their leadership of practice role. *Journal of Early Childhood Research*. 312-325. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/11/3/312.abstract>
- Han, S. (2014). Supporting Early Childhood Teachers to Promote Children's Social Competence: Components for Best Professional Development Practices. *Early Childhood Education Journal*. 171-179. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0584-7>
- Hanna, W. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*. 287-294. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0610-9>
- Hard, L., Press, F., Gibson, M. (2013). 'Doing' Social Justice in Early Childhood: the potential of leadership. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 324-334. Recuperado de: <http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5716&doi=1>

- Hart, E., Ostrov, J. (2013). Functions of aggressive behavior and future functional impairment. *Early Childhood Research Quarterly*. 683–691. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000525>
- Harvey, E., Fischer, C., Weieneth, J., Hurwitz, S., Sayer, A. (2013). Predictors of discrepancies between informants' ratings of preschool-aged children's behavior: An examination of ethnicity, child characteristics, and family functioning. *Early Childhood Research Quarterly*. 668–682. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000495>
- Haug, P. (2014). The public–private partnership in ECEC provision in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*. 366-378. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912899#.VHOF-vmG9q0>
- Hedges, H. (2014). Young children's 'working theories': Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*. 35-49. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/12/1/35.abstract>
- Herbert, J. (2013). Interrogating Social Justice in Early Years Education: how effectively do contemporary policies and practices create equitable learning environments for Indigenous Australian children?. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 300-310. Recuperado de: <http://www.worldwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5714&doi=1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2.
- Helpnia. (diciembre de 2013). *7 Most Famous Preschool Educational Philosophies*. Obtenido de <http://www.helpnia.com/topics/7-most-famous-preschool-educational-philosophies>
- High Scope. (11 de diciembre de 2013). *HighScope–NAEYC Alignment*. Obtenido de <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=632>
- Hindman, A., Skibbe, L., Morrison, F. (2013). Teacher Outreach to Families Across the Transition to School: An Examination of Teachers' Practices and their Unique Contributions to Children's Early Academic Outcomes. *Early Childhood Education Journal*. 391-399. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-010-0410-4>
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R. & Chinn, C. (2007). *Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark*. *Educational Psychologist*, 99-107.
- Hu, J., Torr, J., Whiteman, P. (2014). Australian Chinese parents' language attitudes and practices relating to their children's bilingual development prior to school. *Journal of Early Childhood Research*. 139-153. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/12/2/139.abstract>
- Huang, F., Tortorelli, L., Invernizzi, M. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly*. 182-192. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200614000064>

- Jones, S. (2013). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*. 197-224. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/2/197.abstract>
- Joseph, G., Brennan, C. (2013). Framing Quality: Annotated Video-Based Portfolios of Classroom Practice by Pre-service Teachers. *Early Childhood Education Journal*. 423-430. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0576-7>
- Kang, H. (2013). Korean-Immigrant Parents' Support of Their American-Born Children's Development and Maintenance of the Home Language. *Early Childhood Education Journal*. 431-438. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0566-1>
- Karoly, L., Zellman, G., Perlman, M. (2013). Understanding variation in classroom quality within early childhood centers: Evidence from Colorado's quality rating and improvement system. *Early Childhood Research Quarterly*. 645-657. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000410>
- Katz, L. (1985). *Dispositions in Early Childhood Education*. ERIC/EECE Bulletin.
- Katz, L. (1992). *What Should Young Children Be Doing?* Universidad de Illinois : ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L., & Raths, J. (1985). Dispositions as goals for teacher education. En *Teaching and Teacher Education* (págs. 301-307).
- Kennedy, A., Heineke, A. (2014). Re-envisioning the Role of Universities in Early Childhood Teacher Education: Community Partnerships for 21st-Century Learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 226-243. Recuperado de: [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.936072#.VHNW9\\_mG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.936072#.VHNW9_mG9q0)
- Kim, M. (2014). The multi-literacy development of a young trilingual child: four leading literacy activities from birth to age six. *European Early Childhood Education Research Journal*. 154-168. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.883718#.VIH0OzGG9q0>
- Kirk, S., Vizcarra, C., Looney, E., Kirk, E. (2014). Using Physical Activity to Teach Academic Content: A Study of the Effects on Literacy in Head Start Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 181-189. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0596-3>
- Klaar, S., Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*. 229-253. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.883721#.VG9Pmfmg9q0>
- Kontos, S. & Wilcox-Hezog, A. (2002). *Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

University of Illinois. Recuperado el 5 de marzo de 2014, de  
<http://ecap.crc.illinois.edu/ecearchive/digests/2002/kontos02.pdf>

- Krippendorff, Klaus. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: SAGE.
- Kristoffersen, A., Simonsen, E. (2014). Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early Childhood Literacy*. 80-104. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/14/1/80.abstract>
- Kuby, C. (2013). Evoking emotions and unpacking layered histories through young children's illustrations of racial bus segregation. *Journal of Early Childhood Literacy*. 271-300. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/2/271.abstract>
- Lake, V., Kelly, L. (2014). Female Preservice Teachers and Mathematics: Anxiety, Beliefs, and Stereotypes. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 262-275.  
Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.936071#.VHNnVPmG9q0>
- Lanigan, J. (2014). Physical Activity for Young Children: A Quantitative Study of Child Care Providers' Knowledge, Attitudes, and Health Promotion Practices. *Early Childhood Education Journal*. 11-18. Recuperado de:  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0583-8>
- Leacox, L., Wood, C. (2014). Spanish vocabulary-bridging technology-enhanced instruction for young English language learners' word learning. *Journal of Early Childhood Literacy*. 175-197. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/14/2/175.abstract>
- Lemay, L., Bigras, N., Bouchard, C. (2014). Relating Child Care During Infancy to Externalizing and Internalizing Behaviors in Toddlerhood: How Specific Features of Child Care Quality Matter Depending on a Child's Gender and Temperament. *International Journal of Early Childhood*. 143-170. Recuperado de:  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-014-0107-8>
- Lennox, S. (2014). Interactive Read-Alouds—An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*. 381-389. Recuperado de:  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Leow, C., Hilado, A., Limlingan, M. (2014). Challenges of planning a birth-to-three evaluation: A universal early childhood system evaluation. *Journal of Early Childhood Research*. 128-138. Recuperado de:  
<http://ecr.sagepub.com/content/12/2/128.abstract>
- Leseman, P., Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*. 314-326. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912894#.VHNvtvmG9q0>

- Lincoln Elementary School. (4 de septiembre de 2014). *Emergent Literacy*.  
<http://www.lincoln.dubuque.k12.ia.us/School-Wide/Literacy/EmergentLiteracy.htm>
- Lloyd, E., Penn, H. (2014). Childcare markets in an age of austerity. *European Early Childhood Education Research Journal*. 386-396. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912901#.VHOD-vmG9q0>
- Loizou, E. (2013). An early childhood research laboratory framework: necessity the mother of invention. *European Early Childhood Education Research Journal*. 581-595.  
 Recuperado de:  
[http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845445#.VHNWO\\_mG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845445#.VHNWO_mG9q0)
- Long, S., Volk, D., Baines, J., Tisdale, C. (2013). ‘We’ve been doing it your way long enough’: Syncretism as a critical process. *Journal of Early Childhood Literacy*. 418-439. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/3/418.abstract>
- Long, S., Volk, D., López-Robertson, J., Haney, M. (2014). ‘Diversity as a Verb’ in Preservice Teacher Education: creating spaces to challenge the profiling of young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 152-164. Recuperado de:  
<http://www.worlds.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5880&doi=1>
- Lukie, I., Skwarchuk, S., LeFevre, J., Sowinski, C. (2014). The Role of Child Interests and Collaborative Parent–Child Interactions in Fostering Numeracy and Literacy Development in Canadian Homes. *Early Childhood Education Journal*. 251-259.  
 Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0604-7>
- Lynch, J., Redpath, T. (2014). ‘Smart’ technologies in early years literacy education: A meta-narrative of paradigmatic tensions in iPad use in an Australian preparatory classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*. 147-174. Recuperado de:  
<http://ecl.sagepub.com/content/14/2/147.abstract>
- Lysaker, J., Miller, A. (2013) Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*. 147-174. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/2/147.abstract>
- Manolitsis, G., Georgiou, G., Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*. 692–703. Recuperado de:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000513>
- Martin, A., Ryan, R., Brooks-Gunn, J. (2013). Longitudinal associations among interest, persistence, supportive parenting, and achievement in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*. 658–667. Recuperado de:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000501>
- Martínez, M., Ull, M., Aznar, P. (2014). Education for sustainable development in early childhood education in Spain. Evolution, trends and proposals. *European Early Childhood Education Research Journal*. 213-228. Recuperado de:



<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.783299#.VHjAKjGG9q0>

- Mcardle, D., Caballero, L., Stratigos, T. (2013). Imagining Social Justice. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 357-369. Recuperado de:  
<http://www.wvwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5719&doi=1>
- McGuire, P., Kinzie, M. (2013). Analysis of Place Value Instruction and Development in Pre-Kindergarten Mathematics. *Early Childhood Education Journal*. 355-364. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0580-y>
- McMunn Dooley, C., Welch, M. (2014). Nature of Interactions Among Young Children and Adult Caregivers in a Children's Museum. *Early Childhood Education Journal*. 125-132. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0601-x>
- Mevawalla, Z. (2013). The Crucible: adding complexity to the question of social justice in early childhood development. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 290-299. Recuperado de: <http://www.wvwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5713&doi=1>
- Miglis Sandvik, J., Van Daal, V. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*. 28-52. Recuperado de:  
<http://ecl.sagepub.com/content/14/1/28.abstract>
- Milburn, T., Girolametto, L., Weitzman, E., Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*. 105-140. Recuperado de:  
<http://ecl.sagepub.com/content/14/1/105.abstract>
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2012). *Agenda Social 2012-2013*. Recuperado el 21 de julio de 2013, de <http://www.desarrollosocial.gob.ec/>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2012). *Agenda para la igualdad de niñas, niños y adolescentes 2012-2013*. Recuperado el 21 de julio de 2013, de <http://www.inclusion.gob.ec/>
- Morgan, H. (2013). Multimodal Children's E-Books Help Young Learners in Reading. *Early Childhood Education Journal*. 477-483. Recuperado de:  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0575-8>
- Morrissey, A. (2014). Scaffolding, analysis and materials: Contributing factors in an unexpected finding of advanced infant/toddler pretend play?. *Journal of Early Childhood Research*. 195-213. Recuperado de:  
<http://ecr.sagepub.com/content/12/2/195.abstract>
- Muñoz, D. B. (2012). *Cuaderno 7: Estado de la inversión en educación en Ecuador 2006-2012*. Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Murray, J. (2013). Becoming an early years professional: developing a new professional identity. *European Early Childhood Education Research Journal*. 527-540. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845441#.VHNr2PmG9q0>

- Nanyang Technological University. (11 de abril de 2014). *National Institute of Education*. Obtenido de <http://www.nie.edu.sg/study-nie/admissions/graduate-studies-professional-learning/higher-degree-programmes/masters-coursework/master-education/early>
- Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K., Pfitscher, C. (2013). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*. 501-528. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/4/501.abstract>
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Recuperado el 19 de julio de 2013, de NAEYC: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>
- Neumann, M., Hood, M., Ford, R., Neumann, D. (2013). Letter and numeral identification: their relationship with early literacy and numeracy skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. 489-501. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845438#.VG3YsfmG9q1>
- Neumann, M., Neumann, D. (2014). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*. 231-239. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0608-3>
- Nikiforidou, Z., Pange, J., Chadjipadelis, T. (2013). Intuitive and Informal Knowledge in Preschoolers' Development of Probabilistic Thinking. *International Journal of Early Childhood*. 347-357. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-013-0081-6>
- Nuttall, J. (2013). The Potential of Developmental Work Research as a Professional Learning Methodology in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 201-211. Recuperado de: <http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5588&doi=1>
- OECD. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to inspire practice*. (H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides, Edits.) Francia.
- Page, J., Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*. 553-567. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.766032#.VHNb3fmG9q0>
- Pataki, K., Metz, A., Pakulski, L. (2014). The effect of thematically related play on engagement in storybook reading in children with hearing loss. *Journal of Early Childhood Literacy*. 240-264. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/14/2/240.abstract>
- Peeters, J., Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed?. *European Early Childhood Education Research Journal*. 412-424.

- Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912903#.VG9w-PmG9q0>
- Penn, H. (2014). International Indicators as a Measure of National Policies. *International Journal of Early Childhood*. 33-46. Recuperado de:  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-013-0099-9>
- Perrone, N. (2003). Relevancia de la Educación Superior en el siglo XXI. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 1-5. Recuperado el 2013, de  
<http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/001perrone.pdf>
- Peters, J., Parletta, N., Campbell, K., Lynch, J. (2014). Parental influences on the diets of 2- to 5-year-old children: Systematic review of qualitative research. *Journal of Early Childhood Research*. 3-19. Recuperado de:  
<http://ecr.sagepub.com/content/12/1/3.abstract>
- Phillips, E., Sturm, B. (2014). Do Picture Books About Starting Kindergarten Portray the Kindergarten Experience in Developmentally Appropriate Ways?. *Early Childhood Education Journal*. 465-475. Recuperado de:  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0560-7>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Londres: Routledge and Paul
- Polly, D., Neale, H., Pugalee, D. (2014). How Does Ongoing Task-Focused Mathematics Professional Development Influence Elementary School Teachers' Knowledge, Beliefs and Enacted Pedagogies?. *Early Childhood Education Journal*. 1-10. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0585-6>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (21 de abril de 2014). Obtenido de <http://dsrd.uc.cl/indice-de-carreras-y-postgrados/educacion-de-parvulos-pedagogia-general-basica-y-programa-de-formacion-pedagogica>
- Pyle, A., De Luca, C. (2013). Assessment in the Kindergarten Classroom: An Empirical Study of Teachers' Assessment Approaches. *Early Childhood Education Journal*. 373-380. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0573-2>
- Ramani, G., Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*. 92-108. Recuperado de:  
<http://ecr.sagepub.com/content/12/1/92.abstract>
- Ranz-Smith, D. (2013). Perspectives of the Titanic: are we sinking with the ship?. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 373-378. Recuperado de:  
<http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5721&doi=1>
- Ravanis, K., Papandreou, M., Kampeza, M., Vellopoulou, A. (2013). Teaching activities for the construction of a precursor model in 5- to 6-year-old children's thinking: the case of thermal expansion and contraction of metals. 514.526. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845440#.VG9Q9fmG9q0>

- Recchia, S., Beck, L. (2014). Reflective Practice as “Enrichment”: How New Early Childhood Teachers Enact Preservice Values in Their Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 203-225. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.936074#.VG9ssPmG9q0>
- Ren, L., Hu, Guangwei. (2013). A comparative study of family social capital and literacy practices in Singapore. *Journal of Early Childhood Literacy*. 98-130. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/1/98.abstract>
- Ritchie, J. (2013). Sustainability and Relationality Within Early Childhood Care and Education Settings in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Early Childhood*. 307-326. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-013-0079-0>
- Robinson, C., Diamond, K. (2014). A Quantitative Study of Head Start Children’s Strengths, Families’ Perspectives, and Teachers’ Ratings in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 77-84. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0587-4>
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., Duncan, G. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*. 12–21. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000732>
- Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*. 169-184. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2012.704305#.VG9TivmG9q0>
- Sahlberg, P., (abril, 2010). *Pasi Salhberg*. Obtenido de <http://pasisahlberg.com/finnish-lessons/about-finnish-lessons/>
- Salmon, L. (2014). Factors that Affect Emergent Literacy Development When Engaging with Electronic Books. *Early Childhood Education Journal*. 85-92. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0589-2>
- San Martín, C., Montero, I., Navarro, M., Biglia, B. (2014). The development of referential communication: Improving message accuracy by coordinating private speech with peer questioning. *Early Childhood Research Quarterly*. 76–84. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000938>
- Santelices, M. (2014). Stress and caregiver sensitivity among childcare staff in Santiago, Chile. *European Early Childhood Education Research Journal*. 271-285. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.883723#.VHjjwjGG9q0>

- Schank, R. (2011). Epílogo. Aprender de verdad, recordar de verdad. En C. Cobo, & J. Moravec, *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la Educación* (págs. 183-190). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2009). Plan Nacional para Buen Vivir 2009-2013. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Shah-Wundenberg, M., Wyse, D., Chaplain, R. (2013). Parents helping their children learn to read: The effectiveness of paired reading and hearing reading in a developing country context. *Journal of Early Childhood Literacy*. 471-500. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/4/471.abstract>
- Silva, M., Strasser, K., Cain, K (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*. 205-213. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200614000076>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., & Gilden, R. y. (2002). *Researching effective Pedagogy in the Early Years*. Recuperado el 27 de enero de 2014, de Instituto de Educación de University of London y Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford: [dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf)
- Smith, L. (2011). Applying the Bioecological Theory of Human Development to learning: Enhancing student engagement in online learning. En J. Skalicky, A. Adam, D. Abbott, & G. Kregor (Ed.), *Proceedings of the 10th Teaching Matters Annual Conference. Sharing Practice*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching, University of Tasmania.
- Soler, J., & Miller, L. (2003). The Struggle for Early Childhood Curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Years Education*, 57-68.
- Sommer, D., Pramling, I., Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*. 459-475. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845436#.VHi1EjGG9q0>
- Song, Z., Zhu, J., Xia, Z., Wu, X. (2014). The early childhood education of disadvantaged children in China. 355-365. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912898#.VHNxMfmG9q0>
- Souto-Manning, M. (2013). On children as syncretic natives: Disrupting and moving beyond normative binaries. *Journal of Early Childhood Literacy*. 371-394. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content/13/3/371.abstract>

- Squires, K., Gillam, S., Reutzell, D. (2013). Characteristics of Children Who Struggle with Reading: Teachers and Speech-Language Pathologists Collaborate to Support Young Learners. *Early Childhood Education Journal*. 401-411. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0577-6>
- Stanford University. (19 de enero de 2014). *Stanford Teacher Education Program*. Obtenido de [https://gse-step.stanford.edu/sites/default/files/elementary\\_handbook\\_sections.pdf](https://gse-step.stanford.edu/sites/default/files/elementary_handbook_sections.pdf)
- Ştefan, C., Miclea, M. (2014). Effectiveness of the social-emotional prevention program as a function of children's baseline risk status. *European Early Childhood Education Research Journal*. 14-44. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.865359#.VHjITGG9q0>
- Stegelin, D., Anderson, D., Kemper, K., Wagner, J., Evans, K. (2014). Exploring Daily Physical Activity and Nutrition Patterns in Early Learning Settings: Snapshots of Young Children in Head Start, Primary, and After-School Settings. *Early Childhood Education Journal*. 133-142. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0599-0>
- Stevenson N., Just, C. (2014). In Early Education, Why Teach Handwriting Before Keyboarding?. *Early Childhood Education Journal*. 49-56. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0565-2>
- Swain, J., Brooks, G., Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*. 77-91. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/12/1/77.abstract>
- Swaminathan, S., Byrd, S., Humphrey, C., Heinsch, M., Mitchell, M. (2014). Winning Beginnings Learning Circles: Outcomes from a Three-Year School Readiness Pilot. *Early Childhood Education Journal*. 261-269. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0606-5>
- Sylva, K., Sammons, P., Chan, L., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Targgart, B. (2013). *The effects of early experiences at home and preschool on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England* (Vol. 16). Z Erziehungswiss.
- The University of Melbourne. (30 de enero de 2014). Obtenido de <http://coursesearch.unimelb.edu.au/pathways/9-teaching>, [http://education.unimelb.edu.au/study\\_with\\_us/become\\_a\\_teacher/early\\_childhood](http://education.unimelb.edu.au/study_with_us/become_a_teacher/early_childhood), <https://handbook.unimelb.edu.au/view/current/MC-TEACHE>
- Trostle, S., Marchand, J., Lilly, E. (2014). Home-School Literacy Bags for Twenty-first Century Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 163-170. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0603-8>
- Tudge, J., Mokra, I., Hatfield, B., & Karnik, R. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 198-210.

- Turunen, T., Perry, B. (2013). Immigrant-Background Australians' Recollections of Justice, Injustice and Agency in Stories about Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 335-344. Recuperado de:  
<http://www.worldwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5717&doi=1>
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Conferencia Mundial de Educación Superior*.
- UNESCO. (2012). *Los Jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (20 de abril de 2014). *UNESCO*. Obtenido de  
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>
- Universidad Casa Grande. (1998). Proyecto de Creación de la Universidad Casa Grande- Aprobado por CONESUP.
- Universidad Federal do Rio Grande do Sul de Brasil. (14 de abril de 2014). *Facultad de Educación*. Obtenido de  
<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia y Sociedad Española de Educación Comparada. (2013). La Educación Infantil en Perspectiva Europea. *Revista Española de Educación Comparada*(21). Recuperado el 22 de julio de 2013, de  
[http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/REEC\\_21\\_2013.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/REEC_21_2013.pdf)
- University of Helsinki. (9 de febrero de 2014). Obtenido de  
<https://weboodi.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=6&valittuKieli=6>
- University of Oxford. (15 de abril de 2014). *Department of Education*. Obtenido de  
<http://www.education.ox.ac.uk/about-us/>
- Universidad Ramón Llull. (18 de abril de 2014). *Blanquerna*. Obtenido de  
[http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?idf=&id=&alias=fpcee.estudis-grau.educacio-infantil&lang=\\_es](http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?idf=&id=&alias=fpcee.estudis-grau.educacio-infantil&lang=_es)
- Vandenbroeck, M., Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*. 327-335. Recuperado de:  
[http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912895#.VHNud\\_mG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.912895#.VHNud_mG9q0)
- Verdon, S., McLeod, S., Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*. 168–181. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200614000027>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, B., Cromer, H., Weigel, D., Sanders, L. (2013). Reliability and Preliminary Use of a Rubric to Assess Pre-Kindergarten Teachers' Video Uses. *Early Childhood Education*

- Journal*. 325-337. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0559-0>
- Willis, E., Dinehart, L., Bliss, L. (2014). Teachers Don't Always Do What They Think They Should: A Preliminary Validation of the Early Childhood Educators' Knowledge of Self-Regulation Skills Questionnaire. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 168-184. Recuperado de: [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.905806#.VHNa\\_vmG9q0](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2014.905806#.VHNa_vmG9q0)
- Winterbottom, C., Jones, I. (2014). National accreditation and its role in early education: An analysis of Florida's Gold Seal Quality Child-Care program and licensing standards. *Journal of Early Childhood Research*. 64-76. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/12/1/64.abstract>
- Wong, S. (2013). A 'Humanitarian Idea': using a historical lens to reflect on social justice in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 311-323. Recuperado de: <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5715&doi=1>
- Wong, S., Turner, K. (2014). Constructions of Social Inclusion within Australian Early Childhood Education and Care Policy Documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 54-68. Recuperado de: <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5830&doi=1>
- Yamada-Rice, D. (2014). The semiotic landscape and 3-year-olds' emerging understanding of multimodal communication practices. *Journal of Early Childhood Research*. 154-184. Recuperado de: <http://ecr.sagepub.com/content/12/2/154.abstract>
- Yates, T., Marcelo, A. (2014). Through race-colored glasses: Preschoolers' pretend play and teachers' ratings of preschooler adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*. 1-11. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613000744>
- Yoon, H. (2014). Can I Play With You? The Intersection of Play and Writing in a Kindergarten Classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 109-121. Recuperado de: <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=5877&doi=1>
- Zan, B., Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher-Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 93-104. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0592-7>



## ANEXO 1. PERFIL PROFESIONAL INICIAL DE LA CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE 1998

Los egresados de la Carrera de Ecología Humana, Educación y Desarrollo estarán en capacidad de:

- Elaborar y ejecutar proyectos de desarrollo humano, en los ámbitos correspondientes a la mención elegida, esto es: Desarrollo Infantil, Consejería Familiar, Recursos Humanos, etc.
- Diseñar e implementar planes de acción sistémicos, en los ambientes institucionales en que se desempeñen, de acuerdo con la mención de egreso.
- Participar como parte de equipos evaluadores, en intervenciones en Proyectos, Programas y Organizaciones pertenecientes al primero, segundo o tercer sector de la sociedad.
- Desempeñarse como técnico de primera o segunda línea en aquellos espacios organizacionales compatibles con su mención.
- Gerenciar eficazmente establecimientos o iniciativas vinculados al Desarrollo Humano, manejando ecológicamente los recursos humanos (internos/externos) y no – humanos, que estén bajo su responsabilidad.
- Redactar y ejecutar propuestas para instaurar, mantener o mejorar los procesos de formación humana en las organizaciones a las que el titulado pertenezca.
- Sistematizar (diacrónica y sincrónicamente) experiencias de trabajo.
- Desarrollar individual o cooperativamente investigaciones de orden cualitativo.
- Hacer Docencia: A nivel terciario y/o de capacitación en servicio.
- Realizar estudios de cuarto nivel.

ANEXO 2. CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA MENCIÓN EN DESARROLLO  
INFANTIL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE 1998

<b>Carrera de Ecología Humana</b>					
<b>Primer Curso</b>					
<b>Asignaturas</b>	<b>Semestre I</b>		<b>Semestre II</b>		<b>Total Anual</b>
	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	
<b><u>Formación General</u></b>					
Inglés I-II	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
Desarrollo de habilidades lingüísticas	3hrs.	70 hrs.			70 hrs.
Desarrollo de pensamiento crítico y creativo			3 hrs.	70 hrs.	70 hrs.
<b><u>Básicas Generales</u></b>					
Psicología General	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs
Sociología			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Comunicación I -II	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
Investigación I-II	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
<b><u>Ejercicio Profesional</u></b>					
Animación y técnicas de dinámicas de grupo	3 hrs.	70 hrs.			70 hrs.
Apreciación de cine y video contemporáneo			3 hrs.	70 hrs.	70 hrs.
<b><u>Asignaturas Prácticas</u></b>					
Pasantías rotativas	6 hrs.	84 hrs.	6 hrs.	90 hrs.	174 hrs.
Juegos pedagógicos		15 hrs.		15 hrs.	30 hrs.
<b>Totales</b>	<b>20 hrs.</b>	<b>399 hrs.</b>	<b>20 hrs.</b>	<b>405 hrs.</b>	<b>804 hrs.</b>

ANEXO 2. CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA MENCIÓN EN DESARROLLO  
 INFANTIL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE 1998  
 CONTINUADO.

<b>Segundo Curso</b>					
<b>Asignaturas</b>	<b>Semestre I</b>		<b>Semestre II</b>		<b>Total Anual</b>
	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	
<b><u>Formación General</u></b>					
Inglés III - IV	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
<b><u>Básicas Generales</u></b>					
Antropología	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Psicología Social			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Comunicación III	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Psicología del Desarrollo Humano I – II	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
Biología Humana	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Pedagogía	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Psicología Educacional			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Investigación III - IV	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
<b><u>Ejercicio Profesional</u></b>					
Técnicas audiovisuales	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Técnicas de planificación			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Técnicas para el desarrollo de la personalidad			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
<b><u>Asignaturas Prácticas</u></b>					
Pasantías rotativas	6 hrs.	84 hrs.	6 hrs.	90 hrs.	174 hrs.
Juegos pedagógicos		15 hrs.		15 hrs.	30 hrs.
<b>Totales</b>	<b>22 hrs.</b>	<b>419 hrs.</b>	<b>20 hrs.</b>	<b>385 hrs.</b>	<b>804 hrs.</b>

ANEXO 2. CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA MENCIÓN EN DESARROLLO INFANTIL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE 1998 CONTINUADO.

<b>Tercer Curso- Desarrollo Infantil</b>					
<b>Asignaturas</b>	<b>Semestre I</b>		<b>Semestre II</b>		<b>Total Anual</b>
	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	<b>Horas Semana I</b>	<b>Total Horas</b>	
<b><u>Plan Común</u></b>					
Elaboración de Proyectos	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
Investigación Cuantitativa (Estadística)			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Análisis del desarrollo social ecuatoriano	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Investigación Cualitativa V – VI	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
<b><u>Plan Diversificado</u></b>					
Puericultura	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Patología Pediátrica	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Desarrollo psicomotor del lactante y preescolar	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Teorías de estimulación temprana	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Ecología del desarrollo infantil: modelos socio-contextuales			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Psicología de la familia			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Pedagogía del pre-escolar normal y con necesidades especiales			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Diseño y elaboración de materiales de estimulación	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Salud y atención básica de emergencias			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Comunicación para la salud			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
<b><u>Asignaturas Prácticas</u></b>					
Pasantías rotativas	10 hrs.	140 hrs.	10 hrs.	150 hrs.	290 hrs.
Juegos pedagógicos		15 hrs.		15 hrs.	30 hrs.
<b>Totales</b>	<b>26 hrs.</b>	<b>475 hrs.</b>	<b>26 hrs.</b>	<b>485 hrs.</b>	<b>960 hrs.</b>

ANEXO 2. CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA MENCIÓN EN DESARROLLO INFANTIL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE 1998 CONTINUADO.

<b>Cuarto Curso- Desarrollo Infantil</b>					
<b>Asignaturas</b>	<b>Semestre I</b>		<b>Semestre II</b>		<b>Total Anual</b>
	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	<b>Horas Semanal</b>	<b>Total Horas</b>	
<b>Plan Común</b>					
Investigación	2 hrs.	40 hrs.	2 hrs.	40 hrs.	80 hrs.
<b>Plan Diversificado</b>					
Didáctica general	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Didáctica para el aprestamiento de la lecto-escritura	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Didáctica para el aprestamiento del cálculo	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Didáctica de la creatividad y artes plásticas	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Didáctica de las ciencias naturales	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Ética	2 hrs.	40 hrs.			40 hrs.
Didáctica de las matemáticas			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Didáctica de la música			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Administración de centros preescolares			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Técnicas para evaluación psicopedagógica			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Técnicas para prevención de dificultades de aprendizaje			2 hrs.	40 hrs.	40 hrs.
Tesis de grado	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
<b>Asignaturas Prácticas</b>					
Pasantías rotativas	10 hrs.	140 hrs.	10 hrs.	150 hrs.	290 hrs.
Juegos pedagógicos		15 hrs.		15 hrs.	30 hrs.
<b>Totales</b>	<b>24 hrs.</b>	<b>435 hrs.</b>	<b>20 hrs.</b>	<b>405 hrs.</b>	<b>840 hrs.</b>

## ANEXO 3. EXTRACTO DEL MACRO-CURRÍCULO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA Y CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

### Dirección General Académica – Universidad Casa Grande 2012

#### 5.2 Perfil de Egreso

##### 5.2.1. Desempeños y/o Competencias de Aprendizaje Generales

Los desempeños y objetivos generales de la carrera y que se evidencian en las materias de las líneas de las áreas de formación básica<sup>1</sup> son:

En términos de habilidades generales, deseamos desarrollar en los estudiantes<sup>2</sup>:

1. Capacidad de mirar y resolver problemas de manera integral con una mirada sistémica, es decir que los estudiantes sean capaces de considerar todas las implicaciones de sus acciones (sociales, económicas, culturales, ambientales, etc.)
2. Creatividad para resolver problemas concretos de la sociedad ecuatoriana y regional, de una manera innovadora
3. Disciplina de reflexión en la acción, lo que conlleva a desarrollar en los alumnos el hábito de analizar las propias acciones para determinar su efectividad, detectar los errores cometidos y promover cambios en aquellos abordajes que no funcionan.
4. Curiosidad intelectual, es decir, cuestionar el saber establecido, hacerse nuevas preguntas y buscar constantemente nuevas formas de comprender los problemas y resolverlos, reconociendo que siempre hay algo nuevo que aprender.
5. Creatividad para buscar información, ir más allá de las técnicas tradicionales de investigación.
6. Hábitos de pensamiento que lo lleven a plantearse preguntas que los desafíen a la búsqueda de diversas respuestas.
7. Capacidad para idear y poner en práctica respuestas creativas a los problemas
8. Tolerancia y habilidad para responder en situaciones cambiantes con alto grado de incertidumbre

Además esos desempeños se complementan con competencias del proyecto Tuning. En referencia al Modelo Pedagógico de Educación Superior basado en competencias, el Proyecto Tuning considera “la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores” (Universidad de Deusto, 2007, op.cit., p.36). El proyecto nos presenta una serie de competencias necesarias a desarrollar en los alumnos, que se desarrollan en las líneas básicas-generales de la Universidad Casa Grande.

---

<sup>1</sup> Las líneas y áreas de formación básica general se presentan en el documento de Meso currículo de cada carrera

<sup>2</sup> En función del documento Modelo Educativo de la UCG

ANEXO 3. EXTRACTO DEL MACRO-CURRÍCULO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA Y CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL CONTINUADO.

N.	Competencia
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6	Capacidad de comunicación oral y escrita.
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de información.
9	Capacidad de investigación.
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
12	Capacidad crítica y autocrítica.
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21	Compromiso con su medio socio-cultural.
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
26	Compromiso ético.

**Tabla 7. Competencias en Educación Superior en América Latina. (Fuente: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007.)**

[1] De los documentos: Metas de docencia y objetivos de formación del Documento de Modelo pedagógico.

### 5.2.2 Dimensiones Humanísticas: Valores del Sello Institucional

Los valores de corte humanista que la Universidad Casa Grande desea desarrollar en sus egresados como sello institucional son:

- Ética e integridad
- Responsabilidad social, sostenibilidad, respeto al otro y al entorno.
- Solidaridad, acción con compromiso social e igualdad de oportunidades.
- Pensamiento humanista, libertad y pluralismo.
- Visión cosmopolita y capacidad de inserción laboral internacional.

Lo que implica desarrollar:

- Valores éticos, que promuevan en los alumnos el hacerse cargo de las consecuencias que generen sus actos y que los motive a actuar con integridad, solidaridad, empatía y respeto ante problemas y posturas diversas.
- Criterios éticos basados en la integridad, la solidaridad, la confianza, el bien común, para tomar decisiones en su vida personal, profesional y ciudadana.

### ANEXO 3. EXTRACTO DEL MACRO-CURRÍCULO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA Y CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL CONTINUADO.

- Honestidad intelectual para explicitar constantemente las fuentes de donde proviene la información que usan
- Responsabilidad social en la ejecución de los desempeños profesionales, lo que implica establecer relaciones sustentables y sostenibles con los seres humanos y los entornos en sus dinámicas laborales.
- Compromiso para incluir el cuidado de la naturaleza como parte de sus decisiones personales y profesionales.
- Sentido crítico e informado ante los entorno políticos, económicos y sociales locales e internacionales
- Sensibilidad ante realidades distintas a las propias, que no pueden ser ignoradas y requieren del compromiso activo de cada uno, sobre todo con los grupos vulnerables y minorías sociales.
- Capacidad de insertarse en entornos académicos y laborales internacionales, lo que implica desarrollar una visión cosmopolita, intercultural y adaptarse a las exigencias académicas de contextos culturales y países distintos.

#### 5.2.3 Desempeños y/o Competencias de Aprendizaje Profesionales

##### 5.2.3.1 Perfil de Egreso Profesional Mención en Psicopedagogía

###### **Contenidos**

- Manejo de teorías y enfoques ecológicos-humanos e integrales de intervención, familia y educación.
- Manejo de teorías y enfoques de desarrollo infantil
- Conocimiento de técnicas específicas de evaluación y diagnóstico para intervención psicopedagógica e inclusión.

###### **Destrezas**

- Detectar, evaluar y reconocer trastornos del desarrollo en niños entre 0 y 8 años.
- Elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de atención a necesidades específicas de aprendizaje y orientados a su inclusión en el sistema educativo.
- Promover el desarrollo de competencias familiares para potenciar el desarrollo del niño en situación de riesgo.
- Reconocer, valorar y potenciar a familias con diferentes valores y estructuras.
- Realizar adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades educativas particulares de niños entre 0 y 8 años.
- Asesorar a los maestros y a otros profesionales del Sistema Educativo Regular en el diseño curricular.
- Diseñar programas educativos integrales e inclusivos para niños en los primeros años de vida.
- Promover el trabajo cooperativo con la familia y la institución.
- Desarrollar procesos de investigación educativa.

###### **Aptitudes**

- Respeto y reconocimiento a la diversidad e individualidad,
- Empatía y calidez para interactuar con otros,
- Reflexionar, reconocer y evaluar su práctica profesional, sus prejuicios, emociones y el impacto de los mismos en su intervención profesional,
- Sentido ético en el manejo de la información y en la comunicación con los padres de familia y otros profesionales y en las decisiones que se tomen.



### ANEXO 3. EXTRACTO DEL MACRO-CURRÍCULO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA Y CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL CONTINUADO.

#### **5.2.3.2 Campo Laboral**

- Práctica privada en psicopedagogía.
- Educador de niños regulares, con necesidades educativas especiales o retraso en su desarrollo en los primeros años de escolaridad.
- Estimulador temprano para potenciar el desarrollo de niños regulares, en situación de riesgo y alguna discapacidad.
- Evaluador de dificultades de aprendizaje para el desarrollo de procesos de intervención educativa.
- Práctica privada en psicopedagogía.
- Administrador de centros educativos o de atención a la infancia.
- Asesorar a profesionales o instituciones que trabajan con niños en situación de riesgo.

#### **5.2.3 Desempeños y/o Competencias de Aprendizajes Profesionales**

##### **5.2.3.1 Perfil De Egreso Profesional Mención en Educación Especial**

###### **Contenidos**

- Manejo de teorías y enfoques ecológico-humanos e integrales de intervención, familia y educación.
- Manejo de teorías y enfoques de desarrollo infantil.
- Conocimiento de técnicas específicas de evaluación y diagnóstico para inclusión.

###### **Destrezas**

- Detectar, evaluar y reconocer trastornos del desarrollo en niños entre 0 y 8 años.
- Elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de inclusión en el sistema educativo dirigidos a niños entre 0 y 8 años con discapacidad.
- Promover el desarrollo de competencias familiares para potenciar el desarrollo del niño en situación de riesgo.
- Reconocer, valorar y potenciar a familias con diferentes valores y estructuras.
- Realizar adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades educativas particulares de niños entre 0 y 8 años.
- Asesorar a maestros y otros profesionales del Sistema Educativo en el diseño curricular.
- Diseñar programas educativos integrales e inclusivos para niños en los primeros años de vida para niños de 0 a 8 años.
- Promover el trabajo cooperativo con la familia y la institución.
- Desarrollar procesos de investigación educativa.

###### **Aptitudes**

- Respeto y reconocimiento a la diversidad e individualidad.
- Empatía y calidez para interactuar con otros.
- Reflexionar, reconocer y evaluar su práctica profesional, sus prejuicios, emociones y el impacto de los mismos en su intervención profesional.
- Sentido ético en el manejo de la información y en la comunicación con los padres de familia y otros profesionales y en las decisiones que se tomen.

#### **5.2.3.2 Campo Laboral**

- Educador de niños especiales, con necesidades educativas especiales o retraso en su desarrollo.
- Estimulador temprano para potenciar el desarrollo de niños regulares, en situación de riesgo y con alguna discapacidad.
- Evaluador de dificultades de aprendizaje para el desarrollo de procesos de intervención educativa individual y grupal.
- Práctica privada en psicopedagogía Asesorar a profesionales o instituciones que trabajan con niños en situación de riesgo.

ANEXO 4. CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

<b>Primer Año Abril (8 semanas)</b>	<b>Segundo Año Febrero (8 semanas)</b>	<b>Tercer Año Febrero (14 semanas)</b>	<b>Cuarto Año Febrero (14 semanas)</b>
Biología del desarrollo	Desarrollo y evaluación de niños de 0 a 3 años	Discapacidad y aprendizaje	Capacitación para el cambio
Pedagogía	Diseño y elaboración de material para Estimulación Temprana	Métodos de consejería	Evaluación psicopedagógica
Psicología I	Juegos y dinámicas para la capacitación	Modelos socio contextuales del desarrollo humano	Intervención temprana en discapacidad intelectual
Metodología de investigación	Psicología y desarrollo humano	Neurociencias y educación	Intervención temprana en problemas visuales
Puerto Limón	Teorías y modelos de estimulación temprana	Planificación curricular nivel inicial	Intervención temprana en problemas motores
Casos prácticos I Educación Inicial	Lengua escrita II	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Inglés Básico*	Social responsibility	Casos prácticos III Educación Inicial	Casos prácticos IV de Educación Inicial
	Casos prácticos II Educación Inicial		
	Inglés Básico*		
<b>Primer Año Julio (8 semanas)</b>	<b>Segundo Año Julio (8 semanas)</b>	<b>Tercer Año Julio (14 semanas)</b>	<b>Cuarto Año Julio (14 semanas)</b>
Educación Inicial	Neurosiquiatría infantil	Intervención Temprana	Information technology in the classroom
Psicología II	Resiliencia y desarrollo humano	Teoría y modelos de estimulación temprana II	Intervención temprana en problemas múltiples
Lengua I	Teorías sobre familia	Teoría del vínculo	Intervención temprana en problemas auditivos
Professional Presentations	Reflexión y acción de Educación Inicial II	Contemporary society: conflicts and consensus	
	Pasantías pre profesionales para Educación Inicial		
Inglés Básico*	Inglés Básico*		

ANEXO 4. CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL CONTINUADO.

<b>Primer Año Septiembre (8 semanas)</b>	<b>Segundo Año Septiembre (8 semanas)</b>	<b>Tercer Año Septiembre (14 semanas)</b>	<b>Cuarto Año Septiembre (14 semanas)</b>
Didáctica y teoría de aprendizaje	Modelos y técnicas de intervención familiar	Desarrollo Infantil de 3-8 años	Planificación curricular para la inclusión
Herramientas tecnológicas de Office e Internet	Psicomotricidad	Lenguaje y cognición	Lengua escrita III
Juego arte y educación	Taller de habilidades para la comunicación visual	Métodos de enseñanzas en Educación Especial	Taller de ética y educación para la paz
Pediatría	Temas de ecología humana	Políticas sociales en niñez y familia	Reflexión y acción de Educación Inicial IV
Comunicación I	Lenguaje, lógica y argumentación	Técnicas de modificación de conducta	Pasantías pre profesionales para Educación Inicial
Electiva de expresión artística I	Electiva de expresión artística II	Reflexión y acción de Educación Inicial III	Ciudad Verde
Reflexión y acción de Educación Inicial	Inglés Básico*	Pasantías pre profesionales para Educación Inicial	
Inglés Básico*	Puerto Naranja ( <i>2do Educación Inicial</i> )	Puerto Naranja (3ro COM)	
Pasantías pre profesionales para Educación Inicial			
		<b>Tercer Año Enero (4 semanas)</b>	
		Seminario de actualización profesional de estimulación temprana	Versión ENERO 2013

\***Inglés Básico:** El estudiante debe obtener un puntaje mínimo de 50% en la prueba de suficiencia de inglés. Para mayor información acercarse al Departamento de Inglés

ANEXO 4. CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL CONTINUADO.

<b>Carrera de Educación Inicial Mención en Psicopedagogía Período de Inicio Abril)</b>			
<b>Primer Año Abril (8 semanas)</b>	<b>Segundo Año Febrero (8 semanas)</b>	<b>Tercer Año Febrero (14 semanas)</b>	<b>Cuarto Año Febrero (14 semanas)</b>
Biología del desarrollo	Desarrollo y evaluación de niños de 0 a 3 años	Discapacidad y aprendizaje	Aprestamiento a las matemáticas
Pedagogía	Diseño y elaboración de material para Estimulación Temprana	Métodos de consejería	Capacitación para el cambio
Psicología I	Juegos y dinámicas para la capacitación	Modelos socio contextuales del desarrollo humano	Diseño de ambiente de aprendizaje
Metodología de investigación	Psicología y desarrollo humano	Neurociencias y educación	Diseño y elaboración de material didáctico 3-6 años
Puerto Limón	Teorías y modelos de estimulación temprana	Planificación curricular nivel inicial	Evaluación Psicopedagógica
Casos prácticos I Educación Inicial	Lengua escrita II	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Inglés Básico*	Social responsibility	Casos prácticos III Educación Inicial	Casos prácticos IV de Educación Inicial
	Casos prácticos II Educación Inicial		
	Inglés Básico*		
<b>Primer Año Julio (8 semanas)</b>	<b>Segundo Año Julio (8 semanas)</b>	<b>Tercer Año Julio (14 semanas)</b>	<b>Cuarto Año Julio (14 semanas)</b>
Educación Inicial	Neurosiquiatría infantil	Intervención Temprana	Evaluación psicopedagógica II
Psicología II	Resiliencia y desarrollo humano	Teoría y modelos de estimulación temprana II	Information technology in the classroom
Lengua I	Teorías sobre familia	Teoría del vínculo	Psicopedagogía terapéutica
Professional Presentations	Reflexión y acción de Educación Inicial II	Contemporary society: conflicts and consensus	
	Pasantías pre profesionales para Educación Inicial		
Inglés Básico*	Inglés Básico*		

ANEXO 4. CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL CONTINUADO.

<b>Primer Año Septiembre (8 semanas)</b>	<b>Segundo Año Septiembre (8 semanas)</b>	<b>Tercer Año Septiembre (14 semanas)</b>	<b>Cuarto Año Septiembre (14 semanas)</b>
Didáctica y teoría de aprendizaje	Modelos y técnicas de intervención familiar	Aprestamiento a la lecto-escritura	Administración de centros educativos
Herramientas tecnológicas de Office e Internet	Psicomotricidad	Desarrollo Infantil de 3-8 años	Planificación curricular para la inclusión
Juego arte y educación	Taller de habilidades para la comunicación visual	Lenguaje y Cognición	Lengua escrita III
Pediatría	Temas de ecología humana	Políticas sociales en niñez y familia	Taller de ética y educación para la paz
Comunicación I	Lenguaje, lógica y argumentación	Reflexión y acción de Educación Inicial III	Reflexión y acción de Educación Inicial IV
Electiva de expresión artística I	Electiva de expresión artística II	Pasantías pre profesionales para Educación Inicial	Pasantías pre profesionales para Educación Inicial
Reflexión y acción de Educación Inicial	Inglés Básico*	Puerto Naranja (3ro COM)	Ciudad Verde
Inglés Básico*	Puerto Naranja ( <i>2do Educación Inicial</i> )		
Pasantías pre profesionales para Educación Inicial			
		<b>Tercer Año Enero (4 semanas)</b>	
		Seminario de actualización profesional de estimulación temprana	
			Versión ENERO 2013

\***Inglés Básico:** El estudiante debe obtener un puntaje mínimo de 50% en la prueba de suficiencia de inglés. Para mayor información acercarse al Departamento de Inglés

ANEXO 5. MODELO DE MATRIZ DE DOBLE ENTRADA CON CATEGORÍAS Y NIVELES EN LOS QUE SE IMPARTEN LAS MATERIAS.

<b>Categorías</b>		<b>Introdutorios</b>	<b>Intermedios</b>	<b>Titulación</b>
<b>Nivel</b>				
Curso de Fundamentos generales				
Praxis Profesional	Pedagogía			
	Desarrollo Curricular e Instrucción			
	Fundamentos Sociales y Psicológicos			
	Pasantías			
Cursos de Investigación				
Electivas				

ANEXO 6. MODELO DE MATRIZ DE DOBLE ENTRADA CON CATEGORÍAS Y CLASIFICACIÓN DE TEMAS DE LOS ABSTRACTS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS.

<b>Categorías</b>		<b>Escala</b>	<b>Alta presencia</b>	<b>Presencia media</b>	<b>Baja Presencia</b>
Desafíos de la profesión	Tema 1				
	Tema 2				
Innovación Pedagógica	Tema 1				
	Tema 2				
Perspectivas teóricas y tendencias actuales en la Educación Inicial:	Tema 1				
	Tema 2				

## ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS

El Programa de Educación Inicial de Boston University prepara a los estudiantes para ser profesores de preescolar hasta el segundo grado. Los cursos profesionales se concentran en investigaciones y teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y sus implicaciones en la planificación curricular e instrucción. Entre los temas que se tratan se encuentran los siguientes: el diseño de entornos educativos; contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje de Matemáticas, Ciencias Naturales, Lectura, Ciencias Sociales y Arte; la aplicación e integración de conocimientos y habilidades a través de trabajos de campo y el desarrollo de materiales curriculares y de aprendizaje.

El programa tiene un enfoque del diseño curricular innovador y basado en la indagación. Los estudiantes determinan un tema de estudio relacionado a intereses de los niños, toman decisiones sobre los conceptos o ideas fuerza de estos temas y diseñan actividades para la enseñanza de estos conceptos. Hacen seguimiento a las actividades de los niños, documentan sus cuestionamientos, comentarios e interacciones para hacer ajustes al diseño curricular y al ambiente de aprendizaje. Trabajan estrechamente con los profesores de la Facultad de Educación, planificando con ellos e implementando sus planes con su guía y apoyo (Boston University, 2014).

El programa teórico-práctico de Educación Inicial de Boston University cuenta con un Laboratorio de enseñanza de Educación Inicial. Se trata de un preescolar de demostración que sirve como un sitio de práctica para todos los estudiantes de esta carrera y un espacio de observación con propósitos de enseñanza y de investigación. El jardín de infantes demostrativo tiene 22 niños, desde dos años nueve meses a cinco años de edad, muchos de los cuales no tienen el inglés como lengua maternal. Hay micrófonos estratégicamente colocados en el aula y grabadoras digitales en el cuarto de observación de manera que las actividades en el aula pueden ser grabadas y analizadas por los estudiantes y profesores de educación inicial. Los aspirantes a maestros de educación inicial tienen la oportunidad de revisar las grabaciones y reflexionar sobre su aprendizaje de la enseñanza, mantienen reuniones con sus supervisores y profesores para revisar la información y discutir sobre su crecimiento en cuanto a las habilidades de enseñanza. Los candidatos a educador inicial observan también a



maestros calificados trabajar con niños desde el cuarto de observación que se encuentra junto al aula demostrativa. Adicionalmente hay un centro de recursos para preparar material instruccional que está disponible a todos los estudiantes de Educación Inicial (Boston University, 2014).

La carrera de Educación Inicial está compuesta de cursos teóricos y una secuencia de tres cursos prácticos que proveen a los estudiantes oportunidades para aplicar los contenidos y las teorías pedagógicas estudiadas. Los cursos de aplicación de enseñanza en jardín de infantes se realizan en los laboratorios de Educación Inicial de la Universidad. Las prácticas de primero y segundo grado se realizan en escuelas públicas. El trabajo de campo de los estudiantes es supervisado a través de visitas de instructores que son también profesores del seminario que complementa las prácticas docentes. Los instructores utilizan las situaciones observadas en las prácticas de los estudiantes para dar retroalimentación y discutir temas que enriquecen los seminarios. La meta de este programa es formar educadores de niños de tres a ocho años de edad con conocimientos, habilidades y capacidad de reflexión sobre su práctica docente (Boston University, 2014).

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Malla Curricular (Nivel Grado)						
<b>Requisitos Generales</b>	Escritura Académica 4 créditos	Escritura e investigación 4 créditos	Electiva 8 créditos	Electiva 12 créditos	Razonamiento Matemático 4 créditos	Laboratorio de Ciencias 4 créditos	Ciencias Naturales o Laboratorio de Ciencias 4 créditos
<b>Requisitos Interdisciplinarios</b>	Niñez y Cultura 4 créditos	Psicología General 4 créditos	Introducción a la psicología cognitiva y a la psicología del aprendizaje 4 créditos	Lenguaje 4 créditos	Perspectivas sociológicas y educativas 2 créditos	Perspectivas sociológicas y educativas 2 créditos	Electiva 20 créditos
<b>Estudios Profesionales</b>	Desarrollo del niño y educación inicial 4 créditos	Introducción a Educación Inicial 2 créditos	Práctica y desarrollo curricular en el preescolar 8 créditos	Práctica en Educación Inicial 8 créditos	Práctica en Educación Inicial 1er y 2do Grado 10 créditos	La evaluación de niños de preescolar hasta 2do grado 2 créditos	Introducción a la Educación 6 créditos
	Contexto social y cívico de la educación 2 créditos	La enseñanza de la lectura 4 créditos	Discapacidad, Educación y Políticas Públicas 4 créditos				

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Descripción de Materias (Nivel Grado)**

<b>Área de conocimiento</b>	<b>Materias</b>	<b>Breve descripción de la Materia</b>	<b>Nº de Horas presenciales</b>	<b>Unidad de Medida de la Universidad en Estudio</b>
Requisitos Generales	Escritura Académica	Es un seminario de lectura y escritura académica, presta atención a la lectura y al análisis de fuentes primarias y secundarias, a la argumentación, el estilo de escritura y forma de citar.	45 horas	4 créditos
	Escritura e investigación	Es un curso de lectura y escritura académica e investigación. Se continua prestando atención a la argumentación, a la escritura, a la forma de citar con un énfasis adicional en investigación.	45 horas	4 créditos
	Electiva	2 cursos de Humanidades	No se obtuvo información	8 créditos
	Electiva	3 cursos en Ciencias Sociales de los cuales, uno debe ser Historia de África, Asia y/o Latinoamérica.	No se obtuvo información	12 créditos
	Razonamiento Matemático	El foco del curso son los sistemas numéricos, operaciones mentales, proporcionalidad, teorías matemáticas y probabilidades.	60 horas	4 créditos
	Laboratorio de Ciencias	No se obtuvo información		4 créditos
	Ciencias Naturales o Laboratorio de Ciencias	No se obtuvo información		4 créditos

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad de Medida de la Uni. en Estudio
Requisitos Interdisciplinarios	Niñez y Cultura	Explora la forma en la que la cultura influye en el desarrollo social del niño, se incluyen temas como: conceptos culturales de la niñez; adquisición de cultura; socialización y desarrollo moral; cognición, emoción y conducta en la niñez; el lenguaje y el juego en el niño; y la formación cultural de la personalidad.	45 horas	4 créditos
	Psicología General	Es una introducción al campo de la psicología. Incluye teorías y hallazgos psicológicos sobre el aprendizaje, la memoria, la percepción, el desarrollo, la personalidad. Incluye también psicología social y psicología de personas con discapacidad.	45 horas	4 créditos
	Introducción a la psicología cognitiva y del aprendizaje	Es una introducción a investigaciones sobre temas relevantes en la psicología cognitiva. Se enfatiza en la comprensión de cómo percibimos, ponemos atención y recordamos la información, otros temas incluyen el lenguaje, la solución de problemas y la inteligencia.	45 horas	4 créditos
	Lenguaje	Es una introducción a los principales aspectos del lenguaje y de la adquisición del lenguaje en los niños, incluyendo niños atípicos y niños que aprenden una segunda lengua. Se incluyen áreas como la fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, oratoria, el rol del desarrollo cognitivo y teorías de aprendizaje del lenguaje. Los estudiantes aplicarán lo aprendido en el curso durante observaciones semanales de niños que están aprendiendo lengua.	45 horas	4 créditos
	Perspectivas sociológicas y educativas	Examina temas como: raza, cultura, género e identidad en escuelas primarias urbanas. Incluye prácticas en una escuela.	30 horas	2 créditos
	Perspectivas sociológicas y educativas	Discute sobre las inequidades sociales que persisten en las escuelas americanas.	30 horas	2 créditos
	Electiva	5 cursos adicionales en las siguientes disciplinas: Antropología, Arqueología, Currículo, Economía, Geografía, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Psicología, Religión, Sociología, Estudios de Género.	No se obtuvo información	20 créditos

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad de Medida de la Uni. en Estudio
Estudios Profesionales	Desarrollo del niño y educación inicial	Analiza algunos aspectos del desarrollo del niño. Incluye tanto información descriptiva como teórica (procesos de desarrollo) y su aplicación a la educación inicial.	45 horas	4 créditos
	Introducción a Educación Inicial	Es una visión general de los fundamentos históricos y filosóficos de la educación inicial de niños desde preescolar hasta segundo grado. Estudia modelos de programas y currículum en diversos escenarios.	22 horas, 30 minutos	2 créditos
	Práctica y desarrollo curricular en el preescolar	Incluye prácticas de enseñanza supervisadas con niños de 3 a 5 años. El énfasis está en el desarrollo curricular, la planificación instruccional, el manejo de la clase, la evaluación y la adaptación del maestro a niños con necesidades especiales.	90 horas	8 créditos
	Práctica en Educación Inicial	Desarrolla competencias en Lectura y Lenguaje, educación de ciencias sociales y naturales, elementos básicos del diseño curricular y en las prácticas y políticas institucionales de la educación inicial.	90 horas	8 créditos
	Práctica en Educación Inicial 1er y 2do Grado	Son prácticas supervisadas en clases de primer y segundo grado. Incluye el manejo de clase y evaluación de los alumnos. Requiere la participación en seminarios de discusión sobre las prácticas.	No se obtuvo información	10 créditos
	La evaluación de niños de preescolar hasta 2do grado	Prepara a los maestros a conducir evaluaciones en el aula. Se estudia la historia de la evaluación, tendencias actuales y principios de la evaluación. Los estudiantes utilizarán y analizarán herramientas de evaluación y obtendrán las habilidades necesarias para realizar evaluaciones en el aula.	22 horas, 30 minutos	2 créditos
	Introducción a la Educación	Este curso está diseñado para orientar a los estudiantes en la profesión de Educación. Estudia temas como objetivos de la educación, el aprendizaje, la enseñanza efectiva y las escuelas de calidad a través de investigaciones de la filosofía, la psicología, la sociología y la historia. Incluye 60 horas de observación en escuelas locales.	90 horas	6 créditos

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad de Medida de la Uni. en Estudio
Estudios Profesionales	Contexto social y cívico de la educación	Estudia como la cultura, la raza, el lenguaje, la pobreza, los cambios sociales, las presiones urbanas y el aislamiento rural afectan el trabajo en las escuelas y otras instituciones educativas. Durante el curso los estudiantes realizarán lecturas, discusiones, investigaciones de campo y escribirán muchos artículos.	45 horas	2 créditos
	La enseñanza de la lectura	Estudia el desarrollo de la lectura en la niñez y en la pre adolescencia y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se discuten teorías e investigaciones sobre la instrucción efectiva y su aplicación a la planificación de clase.	45 horas	4 créditos
	Discapacidad , Educación y Políticas Públicas	Estudia las relaciones de la discapacidad con las estructuras y procesos familiares, individuales, educativos, sociales y legales. Provee una visión general de las estructuras y procesos educativos y la colaboración entre la educación regular y especial. Se revisarán temas sobre clases sociales, equidad, discriminación, institucionalización y normalización. Se estudiará también la relación entre los diversos servicios educativos y las familias.	45 horas	4 créditos

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Malla Curricular (Maestría)**

Área de conocimiento						
<b>Cursos requeridos</b>	Fundamentos de la práctica educativa 6 créditos	Educación y Desarrollo del niño 4 créditos	Introducción a la discapacidad 2 créditos	Razonamiento Matemático en la escuela primaria 4 créditos	La evaluación en el aula 2 créditos	Desarrollo de la lectura, instrucción y evaluación en la escuela primaria 4 créditos
	Introducción a la investigación 4 créditos	Rol del juego en el desarrollo educativo 4 créditos	Enseñanza del Inglés como segunda lengua 4 créditos			
<b>Prácticas y experiencias de campo</b>	Práctica pre profesional y currículo preescolar 4 créditos	Práctica y desarrollo curricular de Educación Inicial (K-2) 4 créditos	Pasantía de Educación Inicial (Primer y Segundo Grado) 8 créditos			

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Descripción de Materias (Maestría)**

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad de Medida de la Univ. en Estudio
Cursos requeridos	Fundamentos de la práctica educativa	Se centra en procesos de enseñanza-aprendizaje en términos históricos, filosóficos, sociales y políticos. Es una introducción a la profesión del maestro a través de observaciones y aplicaciones prácticas en escuelas locales, conferencias, lecturas, tareas escritas y discusiones grupales.	117 horas	6 créditos
	Educación y Desarrollo del niño	Profundiza aspectos del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 7 años. Incluye teorías sobre los procesos de desarrollo y su aplicación a la Educación Inicial	42 horas	4 créditos
	Introducción a la discapacidad	Es una introducción a la etiología, historia, modelos de servicios, temas y tendencias relacionadas a los niños, adolescentes y adultos con necesidades especiales.	42 horas	2 créditos
	Razonamiento Matemático en la escuela primaria	Está dirigido a maestrantes que se están preparando para convertirse en maestros de niños en kindergarden hasta quinto grado. Se centra en temas relacionados a los sistemas numéricos y operaciones con énfasis en operaciones numéricas, operaciones mentales matemáticas, proporcionalidad, teorías numéricas y probabilidades. Exploran las matemáticas desde la perspectiva del estudiante y del maestro. El énfasis está en hacer sentido de ideas claves respecto a los números y operaciones y en explorar cómo emerge y se desarrolla la comprensión de estos temas en los niños.	36 horas	4 créditos
	La evaluación en el aula	Prepara a los maestrantes a conducir evaluaciones a los niños en el aula. Examina la historia, tendencias actuales y principios de la evaluación. Los estudiantes evalúan herramientas de evaluación y obtienen las habilidades necesarias para evaluar a sus alumnos.	22 horas, 30 minutos	2 créditos



ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad de Medida de la Univ. en Estudio
Cursos requeridos	Desarrollo de la lectura, instrucción y evaluación en la escuela primaria	Estudia el desarrollo de la lectura en la niñez y adolescencia temprana y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Discute teorías e investigaciones sobre la instrucción y evaluación efectiva y la aplicación de ambas en la enseñanza. Es un curso dirigido a estudiantes de posgrado sin experiencia en la enseñanza de la lectura.	45 horas	4 créditos
	Introducción a la investigación	Este curso introduce a los estudiantes a las habilidades necesarias y métodos utilizados para conducir investigaciones y para establecer criterios para identificar prácticas basadas en investigación, intervenciones y desarrollo curricular en escenarios educativos. Se familiarizará a los estudiantes con metodologías de investigación cuantitativas, mixtas y enfoques de investigación-acción. Desarrollarán habilidades para conducir investigaciones, revisar la literatura, examinar estudios empíricos y aprender cómo aplicar estos métodos para responder a preguntas relevantes de su área de formación. Al terminar el curso los estudiantes serán capaces de ser mejores consumidores de hallazgos de investigaciones presentados en los medios masivos, tener una lectura crítica de artículos de investigaciones primarias y participar en esfuerzos investigativos para mejorar la educación.	42 horas	4 créditos
	Rol del juego en el desarrollo educativo	Examina teorías de juego, el rol del juego en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de niño y la relación entre el juego y la creatividad. Se realizarán observaciones y análisis de campo.	No se obtuvo información	4 créditos
	Enseñanza del Inglés como segunda lengua	Se enfoca en teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza de inglés como segunda lengua y sus implicaciones en las prácticas instruccionales y evaluación del lenguaje, lecto-escritura y áreas de contenido. Está dirigido a la formación de maestros Educación Inicial, Primaria y Educación Especial.	45 horas	4 créditos

ANEXO 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (NIVEL: GRADO) Y PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BOSTON, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad de Medida de la Univ. en Estudio
Prácticas y experiencias de campo	Práctica pre profesional y currículo preescolar	Este curso está dirigido a estudiantes de posgrado. Incluye trabajo de campo y enfatiza el diseño de materiales instruccionales, el desarrollo curricular y la observación y evaluación a nivel preescolar.	42 horas	4 créditos
	Práctica y desarrollo curricular de Educación Inicial (K-2)	Este curso está dirigido a estudiantes de posgrado. Incluye lecto-escritura, arte, ciencias sociales, así como elementos básicos del diseño curricular, instrucción, evaluación y manejo de clase en aulas de Educación Inicial (K-2). Este curso requiere 100 horas de prácticas docentes supervisadas más dos seminarios semanales.	100 horas	4 créditos
	Pasantía de Educación Inicial (Primer y Segundo Grado)	Comprende un semestre de trabajo supervisado en desarrollo curricular, diseño de materiales y organización y manejo del aula. Requiere 300 horas de experiencia docente supervisada, cinco días a la semana en primer y segundo grado y la participación en cinco seminarios.	300 horas	8 créditos

## ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)

El programa de Formación de Educadores de Párvulos se crea en 1972 en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Forma profesionales expertos en el desarrollo integral de los niños, tanto en el área física, cognitiva, motriz como socio-emocional. Están capacitados para orientar el aprendizaje de niños y niñas desde referentes teóricos multidisciplinarios y para tomar decisiones profesionales eficaces en la resolución de los problemas educativos. Destacan la expresión artística integrada, la comunicación y el lenguaje, el conocimiento del mundo natural y social, todo enmarcado en una ética profesional basada en principios y valores cristianos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

***Estructura Curricular General de la Universidad.*** Los programas de pregrado de la Universidad Católica están diseñados sobre la base de cursos disciplinarios mínimos y optativos de profundización, complementados con cursos electivos y requerimientos de formación general. A través de los cursos mínimos los estudiantes acceden a conocimientos y habilidades necesarios en su formación profesional. Los cursos optativos permiten profundizar y focalizar el interés profesional del estudiante en áreas determinadas de su carrera. Los cursos electivos permiten al estudiante adquirir un saber disciplinario de programas académicos diferentes al propio (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

En cada carrera los estudiantes tienen la opción de inscribirse en todos los cursos de la secuencia que ha sido diseñada para cada programa de estudios. Tienen también la opción de continuar una ruta académica profesional diseñada por el estudiante y aprobada por la Universidad, que se encuentra restringida únicamente por el número de créditos que cada carrera exige aprobar en cada semestre (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

Los estudiantes que han obtenido una licenciatura o un título profesional y que desean complementar su formación o dedicarse a la investigación y a la docencia pueden optar por programas de Magíster y Doctorados (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

*Estructura de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.* La carrera forma educadores de niños de cero a seis años. La composición curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia contempla un título intermedio de Bachillerato y un Título Profesional de Educador de Párvulos y de Licenciado en Educación. Para obtener el título de Bachiller se requieren alrededor de dos años de estudios y la realización de 200 créditos. Para la obtención del grado de Licenciado se requieren la realización de 400 créditos y la aprobación de exámenes de saberes disciplinarios pedagógicos. Para la obtención del Título Profesional se requieren 400 créditos y un examen de titulación (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

En el nivel de Bachillerato la malla está compuesta por cursos fundantes en educación, cursos profesionales de educación parvularia, cursos de formación antropológica-ética y cursos electivos de formación general. Los cursos se dictan en los primeros cuatro semestres, aunque los estudiantes pueden diseñar una ruta académica especial con aprobación de la Facultad y cumpliendo los requerimientos de créditos exigidos para cada semestre.

El nivel de licenciatura y de titulación profesional en Educación Parvularia está compuesto por todos los cursos del nivel de Bachillerato, por un tronco común de materias de Educación Parvularia y por cursos de especialización. Los estudiantes pueden seleccionar entre dos menciones o concentraciones principales: Educación Temprana y Educación Inicial. La mención en Educación Temprana forma a educadores de niños de cero a cuatro años que puedan trabajar en salas de cuna, jardines de infantes y otros programas no convencionales dirigidos a esta población infantil. La mención de Educación Inicial está dirigida a la formación de educadores de niños de cuatro a seis años con habilidades específicas para el trabajo pedagógico en escuelas de párvulos, jardines de infantes y programas no convencionales para niños en estas edades. El foco de la formación está en el trabajo pedagógico orientado a la articulación curricular con el primer ciclo de la Educación Básica o Escuela Primaria (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

Adicionalmente, los estudiantes pueden optar por tres menciones o concentraciones menores: Interculturalidad, Recursos Educativos y Juego y Expresión Infantil (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

En síntesis, la estructura de la Licenciatura en Educación Parvularia con menciones en Educación Temprana y Educación Inicial es la siguiente:

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

<b>Cursos</b>	<b>Número de Créditos</b>
Cursos Fundantes en Educación	60 créditos
Cursos de Educación Parvularia	60 créditos
Cursos de Formación Teológica	10 créditos
Cursos de Formación Antropológica Ética	10 créditos
Cursos electivos de Formación General	60 créditos
Cursos comunes a las concentraciones mayores de Educación Temprana y Educación Inicial	80 créditos
Cursos propios a las concentraciones mayores de Educación Temprana o Educación Inicial	70 créditos
Cursos propios a las concentraciones menores	50 créditos
<b>Total</b>	<b>400 créditos</b>

Tabla elaborado por el autor con base en la información de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

**Malla Curricular**

Áreas	1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre	4to Semestre	Electivas
<b>Cursos Fundantes en Educación</b>	Aprendizaje y Desarrollo del niño I: Teoría y Práctica (10 créditos)	Currículum y Modalidades Curriculares en Educación Parvularia (10 créditos)			
	Ciencias Naturales (5 créditos)	Literatura en la Infancia (5 créditos)	Diversidad e Inclusión en Educación (10 cr)		
	Ciencias Sociales (5 Créditos)	Familia, Comunidad y Educación (10 créditos)			
		Fundamentos de la Educación Parvularia (5 créditos)			
<b>Cursos de Educación Parvularia</b>	Adquisición y Desarrollo de la Lengua (10 créditos)	Números, Geometría, Datos y Azar para la Educación Parvularia (10 créditos)	Aprendizaje y Desarrollo del Niño II: Teoría y Práct. (10 cr)	Evaluación en Educ. Parvularia (10 créditos)	
	Práctica I: Introducción al campo profesional de la Educ. Parvularia (10 cr)		Práctica II: Educación Parvularia (10 créditos)		
<b>Formación Teológica</b>				Curso Teológico (10 créditos)	
<b>Formación Antropológica Ética</b>			Ética Profesional en Educación (10 créditos)		
<b>Formación General</b>					Razonam. Cuanti. (10 créditos)
					5 cursos de Form. Gral (10 cr. c/u)

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

**Materias Comunes a las menciones de Educación Temprana y de Educación Inicial**

	4to Semestre	5to Semestre	6to Semestre	7mo Semestre	8vo Semestre
<b>Materias Comunes</b>	Didáctica del Lenguaje Oral y Escrito (10 créditos)	Metodología de la Educación Parvularia (10 créditos)	Promoción y Prot. de la Salud en la Infancia (5 créditos)		
	Pensamiento Social del Niño y su didáctica (10 créditos)	Didáctica del Lenguaje Artístico Visual (10 créditos)	Didáctica del Lenguaje Artístico Musical (5 créditos)		
	Pensamiento Científico del Niño y su didáctica (10 créditos)	Didáctica del Movimiento y la Expresión Corporal (10 créditos)			
	Pensamiento Matemático del Niño y Su Didáctica (10 créditos)	Práctica III: Educación Parvularia (10 créditos)			

**Mención en Educación Temprana**

	5to Semestre	6to Semestre	7mo Semestre	8vo Semestre
<b>Materias Específicas a la mención o concentración principal</b>	Estrategias de Enseñanza para el Desarrollo Afectivo Temprano: Teoría y Práctica (10 créditos)	Metodología y Toma de Decisiones en Educación Temprana (10 créditos)	Seminario de Inv. y Enseñanza Basada en Evidencia en Educ. Temprana I (5 créditos)	Seminario de Inv. y Enseñanza Basada en Evidencia en Educ. (5 créditos)
			Práctica Profesional IV: Educ. Temprana (15 créditos)	Práctica Profesional V: Educ. Temprana (15 créditos)
			Liderazgo y Colaboración entre Familia y otros Agentes Educativos (5 créditos)	
			Didáctica para la Adquisición del Lenguaje Oral (5 créditos)	
<b>Materias Específicas a la mención o concentración menor</b>		Curso de Concentración Menor (10 créditos)	Curso de Concentración Menor (10 créditos)	Curso de Concentración Menor (10 créditos)
		Curso de Concentración Menor (10 créditos)		Curso de Concentración Menor (10 créditos)

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

**Mención en Educación Inicial**

	5to Semestre	6to Semestre	7mo Semestre	8vo Semestre
<b>Materias Específicas a la mención o concentración principal</b>	Didáctica de la escritura (10 créditos)	Didáctica del número (10 créditos)	Seminario de investigación y enseñanza basada en evidencia en educación inicial (5 créditos)	Seminario de investigación y enseñanza basada en evidencia en educación (5 créditos)
			Práctica Profesional IV: Educación Inicial (15 créditos)	Práctica Profesional V: Educación Inicial (15 créditos)
			Didáctica de la lectura (5 créditos)	
			Didáctica de la geometría (5 créditos)	
<b>Materias Específicas a la mención o concentración menor</b>		Curso de Concentración Menor (10 créditos)	Curso de Concentración Menor (10 créditos)	Curso de Concentración Menor (10 créditos)
		Curso de Concentración Menor (10 créditos)		Curso de Concentración Menor (10 créditos)

**Materias a la Mención o Concentración Menor en Interculturalidad**

Este minor permite profundizar en la comprensión y manejo pedagógico de las diversidades en la educación parvularia. Se orienta a formar a los docentes de la primera infancia, en una enseñanza inclusiva que reconoce las culturas infantiles, que aboga por un enfoque de derechos y que despliega estrategias pertinentes para una enseñanza efectiva en los jardines infantiles, salas cuna, escuelas y programas educativos de distinta índole.

<b>Materias a la Mención o Concentración Menor: Interculturalidad</b>		
Curso	Nº Cr	Requisitos
Arte, Cultura y Expresión	10	Sin Requisitos
Interculturalidad y Educación	10	Sin Requisitos
Biodiversidad y Medioambiente	10	Ciencias Naturales
Patrimonio, Memoria Histórica y Educación	10	Sin Requisitos
Taller de Práctica: Interculturalidad	10	Interculturalidad y Educación Biodiversidad y Medio Ambiente Patrimonio, Memoria Histórica y Educación Práctica Profesional V: Educación Inicial Práctica Profesional V: Educación Temprana
Total Créditos Minor	<b>50 Cr</b>	



ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

**Materias a la Mención o Concentración Menor en Recursos Educativos y Juego**

Este menor permite profundizar en el valor pedagógico que el juego tiene en la primera infancia y en las posibilidades que diversos recursos del contexto sociocultural de los párvulos, tienen para la enseñanza en este nivel educativo.

<b>Materias a la Mención o Concentración Menor: Recursos Educativos y Juego</b>		
<b>Curso</b>	<b>N° Cr</b>	<b>Requisitos</b>
Psicomotricidad y Juego en el Niño	10	Didáctica del Movimiento y la Expresión Corporal
Juego, Educación y Naturaleza	10	Pensamiento Científico del Niño y su Didáctica Psicomotricidad y Juego en el Niño
Juego y Aprendizaje	10	Edu0032
Multimedia Educativa	10	Sin Requisitos
Taller de Práctica: Juegos y Recursos Didácticos	10	Psicomotricidad y Juego en el niño Juego, Educación y Naturaleza Folklore Chileno Seminario de Formación de Audiencia Infantil Práctica Profesional V: Educación Temprana Práctica Profesional V: Educación Inicial
<b>Total Créditos Menor</b>	<b>50 Cr</b>	

<b>Materias a la Mención o Concentración Menor: Expresión Infantil</b>		
<b>Curso</b>	<b>N° Cr</b>	<b>Requisitos</b>
Improvisación y Máscara	10	Sin Requisitos
Folklore Chileno	10	Sin Requisitos
Educación y Experiencia Estética	10	Sin Requisitos
Seminario de Formación de Audiencia Infantil	10	Literatura en la Infancia Didáctica del Lenguaje Artístico Visual Didáctica del Lenguaje Artístico y Musical Práctica III: Educación Parvularia
Taller de Práctica: Expresión Infantil	10	Educación y Experiencia Estética Folklore Chileno Práctica Profesional V: Educación Temprana Práctica Profesional V: Educación Inicial
<b>Total Créditos Menor</b>	<b>50</b>	

**Materias a la Mención o Concentración Menor en Expresión Infantil**

Este menor complementa la formación en educación parvularia en un ámbito del desarrollo infantil cada vez revalorizado por las investigaciones y las teorías sobre la infancia: la expresividad y su vínculo con las artes y la tradición.

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

**Descripción de Materias**

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida de Univ. Estudio
<b>Cursos Fundantes en Educación</b>	Aprendizaje y Desarrollo del niño I: Teoría y Práctica	<p>Este curso desarrolla conocimientos y habilidades para la promoción y comprensión del desarrollo humano entre los 0 y 12 años, con énfasis en los niños de 0 a 8 años. Busca desarrollar habilidades de observación, de manera que los estudiantes reconozcan hitos clave del desarrollo en las dimensiones cognitiva, social, moral, afectiva, y motora e identifiquen interacciones y ambientes apropiados para promover el desarrollo de dichas áreas.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender los conceptos de aprendizaje y desarrollo, su interrelación y los principales factores que lo influyen.</li> <li>2. Conocer los principales elementos del desarrollo en el área motriz, cognitiva, social, moral y afectiva en las etapas de la infancia, niñez temprana, y niñez intermedia.</li> <li>3. Reconocer intervenciones y experiencias de aprendizaje que promueven el desarrollo en las distintas etapas.</li> <li>4. Aplicar e interpretar evaluaciones del desarrollo afectivo para identificar oportunidades que potencien el desarrollo del niño.</li> <li>5. Diseñar estrategias para compartir con los padres información sobre la potenciación del desarrollo de los niños en las distintas áreas del desarrollo.</li> </ol> <p><b>Competencias</b></p> <p>Comprender las características, como se desarrollan y aprenden los niños de Educación Parvularia para fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.</p>	No se obtuvo información	10 créditos
	Ciencias Naturales	<p>El presente curso busca que el estudiante piense, comunique e intervenga en torno a nociones científicas para dar sentido a los fenómenos, sistemas, procesos y problemáticas de su entorno cotidiano. Se abordarán ideas transversales a la física, química y biología en el contexto de las diversas manifestaciones de la materia y energía.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer que la Ciencia es una actividad humana y dinámica, que tiene impacto en la Sociedad y la vida de las personas, para poder generar una visión moderna de las Ciencias en sus futuros alumnos.</li> <li>2. Describir el origen, la composición y los principales ciclos y procesos presentes en el Universo, y sus manifestaciones en el Sistema Solar y la Tierra.</li> <li>3. Analizar los principales ciclos y procesos que explican la complejidad de la vida.</li> <li>4. Explicar las propiedades y las principales transformaciones que experimenta la materia y la energía a nivel atómico y molecular.</li> </ol> <p><b>Competencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende los modos de conocer y la estructura de las disciplinas que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia</li> <li>- Domina los conocimientos disciplinarios que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia para generar contextos que los potencien</li> </ul>	No se obtuvo información	5 créditos

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida de la Univ. en Estudio
Cursos Fundantes en Educación	Ciencias Sociales	<p>Este curso es una introducción a las Ciencias Sociales. Hace énfasis tanto en los elementos que distinguen a las Ciencias Sociales de las Ciencias Naturales y Exactas, como en las diferentes visiones acerca de la realidad social generadas en su interior y también en las maneras de producción de conocimiento dentro del campo de las ciencias sociales. Busca dar a conocer a los alumnos el objeto de estudio de diversas disciplinas sociales como la Sociología (la sociedad), la Historia (el pasado), la Antropología (la cultura), la Geografía (el espacio), la Economía y la Ciencia Política y los principales ejes temáticos de cada una de ellas.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender las principales diferencias epistemológicas entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales y Exactas, a partir de las distinciones metodológicas que posibilitan la generación de conocimiento científico en cada una.</li> <li>2. Comprender la sociología, la historia, la antropología y otras disciplinas de las ciencias sociales como campo de producción de pensamiento social.</li> <li>3. Comprender los principales principios, categorías y métodos para construir conocimiento en cada una de las disciplinas de las ciencias sociales.</li> </ol>	No se obtuvo información	5 créditos
	Currículum y Modalidades Curriculares en Educación Parvularia	<p>El curso permite a los estudiantes comprender críticamente las relaciones/tensiones existentes entre culturas, sociedad e institución educativa para la primera infancia. Se espera que los estudiantes desarrollen una visión personal, profesional y crítica, en torno a la situación actual de la Educación Parvularia y el currículum. Se examinan los principales enfoques y modalidades curriculares en Educación Parvularia, en función de los referentes y principios pedagógicos que los han sustentado, los componentes que lo configuran y los modos de interacción que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se destaca además el impacto que han producido los diferentes modelos pedagógicos en la evolución de la Educación Parvularia chilena, considerando las distintas propuestas organizacionales y funcionales que éstos han adquirido en la práctica pedagógica.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar y enjuiciar las coordenadas socioculturales en que el currículo escolar surge y se desarrolla, reconociéndolo como el resultado de una serie de tensiones que afectan al fenómeno educativo, en particular en educación parvularia.</li> <li>2. Analizar críticamente la complejidad del fenómeno curricular en institución educativa, tanto a nivel meso como micro, a fin de construir criterios que permitan una interpretación consistente y contextualizada de las propuestas curriculares para la educación parvularia.</li> <li>3. Analizar las bases socio-históricas, culturales y educativas de los principales modelos pedagógicos implementados en Educación Parvularia, reconociendo sus aportes para el fortalecimiento de las prácticas formativas, en el marco de los desafíos de la calidad y la equidad en nuestro país.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida de Univ. Estudio
Cursos Fundantes en Educación	Familia, Comunidad y Educación	<p>El curso contribuye a la formación de un profesional de la educación parvularia capaz de gestionar y reflexionar críticamente frente a su trabajo con la familia y la comunidad, entendiendo a la familia como la principal educadora de sus hijos, que en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno. La comunidad se entiende como el entorno de la institución educativa que comprende los contextos sociales y culturales (redes de apoyo, programas y organizaciones existentes para la infancia, entre otros). Los estudiantes implementarán estrategias de trabajo con la familia y la comunidad, tanto para la vinculación efectiva con padres, madres y apoderados, como con una propuesta de gestión de redes desde una perspectiva cultural y social actual y situada.</p> <p><b>Objetivos:</b> 1. Conocer y reflexionar sobre diversos enfoques teóricos para el diagnóstico y el trabajo educativo con familias. 2. Conocer y analizar los mecanismos de acceso y funcionamiento de redes sociales de protección y desarrollo de la infancia, en contextos de atención educacional. 3. Diseñar una propuesta de trabajo con familia y gestión en redes desde el centro educativo para la satisfacción de necesidades e impacto en logros educativos. 4. Trabajar con la familia, abriendo espacios de participación y trabajando una comunicación efectiva con los padres y apoderados.</p>	No se obtuvo información	10 créditos
	Fundamentos de la Educación Parvularia	<p>El curso ofrece fundamentos de la educación en general y de la educación de la primera infancia en particular. Provee una interpretación multidimensional e interdisciplinaria de la educación. Examina desde perspectivas de la filosofía y la sociología, la educación como construcción moral. Estudia las perspectivas principales, tanto teóricas como normativas, bajo las que se interpreta y actúa en educación de la primera infancia en el mundo –perspectiva de desarrollo (del niño), perspectiva político-económica, perspectiva socio-cultural, y perspectiva de Derechos Humanos-. Considera conceptos y dilemas fundantes de cada una de estas perspectivas. Enfatiza el rol del educador, los conocimientos y valores fundamentales de la educación y la naturaleza moral de su misión. Examina elementos clave de la evolución y características de la educación de párvulos en Chile, en vistas a identificar los desafíos del presente a nivel del sistema como de las capacidades de los profesionales de la educación.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <p>1. Comprender el carácter socio-cultural de la definición de niñez, a través del conocimiento de su evolución histórica, tanto universal como en la historia del país. 2. Comprender las principales visiones político-morales de la educación en una sociedad democrática, e identificar criterios evaluativos de las políticas como de las instituciones de la educación. 3. Conocer e identificar en la literatura y en las políticas públicas, las perspectivas teóricas principales que operan en la comprensión del fenómeno educativo de la primera infancia. 4. Comprender y evaluar los principales rasgos de la evolución de la educación de la primera infancia en Chile, como los desafíos de las políticas del presente</p>	No se obtuvo información	5 créditos

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida de la Univ. en Estudio
<b>Cursos Fundantes en Educación</b>	Diversidad e Inclusión en Educación	<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar el concepto diversidad en su más amplio significado, a partir del reconocimiento y respeto hacia todas las personas independiente de sus orígenes, características y/o condiciones.</li> <li>2. Comprender las temáticas concernientes a la diversidad en el aula y sus componentes, a partir de los cambios en los sistemas educativos desde modelos homogeneizadores a heterogeneizadores y las implicancias de aquello en el trabajo pedagógico.</li> <li>3. Analizar los conceptos de integración escolar, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, (transitorias y permanentes) y su aplicación en la tarea educativa.</li> <li>4. Conocer criterios para definir modificaciones o adaptaciones curriculares necesarias para atender a todos/as los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales.</li> <li>5. Diseñar la implementación de acciones pedagógicas que favorezcan la inclusión.</li> </ol> <p><b>Competencias</b></p> <p>Promover una pedagogía inclusiva, basada en el reconocimiento de la diversidad y en el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje, en los primeros años de educación.</p>	No se obtuvo información	10 créditos
<b>Cursos de Educación Parvularia</b>	Adquisición y Desarrollo de la Lengua	<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender tanto la complejidad y organización del lenguaje como sus principios fundamentales desde una visión funcional, semiótica y socio-discursiva como base para el desempeño de educadoras de párvulos.</li> <li>2. Comprender los hitos clave del desarrollo del lenguaje oral y alfabetización inicial de los niños desde los 0 a los 6 años así como los factores familiares y de la comunidad escolar que impactan en el aprendizaje de éste, basado en fundamentos teóricos y evidencias empíricas.</li> <li>3. Aplicar e interpretar procedimientos de evaluación del desarrollo del lenguaje infantil para identificar oportunidades que potencien el desarrollo del lenguaje.</li> <li>4. Evaluar y diseñar ambientes, recursos (materiales concretos y TIC) e interacciones que promueven el desarrollo temprano del lenguaje de los niños.</li> <li>5. Diseñar estrategias y modos de compartir con los padres información sobre la estimulación del lenguaje de los niños, incorporando el uso de TIC</li> </ol> <p><b>Competencia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender los modos de conocer y la estructura y de las disciplinas que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia.</li> <li>2. Dominar los conocimientos disciplinarios que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia para generar contextos que los potencien.</li> <li>3. Comprender las características de los estudiantes y cómo se desarrollan y aprenden para fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida de Univ. Estudio
Cursos de Educación Parvularia	Práctica I: Introducción al campo profesional de la Educación Parvularia	<p>Constituye la primera instancia de formación práctica del educador de la primera infancia y busca que éstos tengan oportunidades para reconocer y analizar a los actores institucionales y prácticas que configuran el campo profesional de la Educación Parvularia. Esta experiencia permite comprender los límites y naturaleza del campo profesional de la educación parvularia, así como las relaciones que el educador de párvulos establece con otros campos y actores. Ofrece la oportunidad de realizar intervenciones acotadas en distintos momentos de la rutina de los centros educativos, que potencien el aprendizaje y desarrollo de todos los niños y niñas menores de 6 años y permite reflexionar sobre el rol profesional a partir de la observación y participación en experiencias educativas y de su registro y análisis sistemático.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las relaciones que configuran el campo profesional de la Educación Parvularia, en términos de los actores e instituciones que lo constituyen y los principios pedagógicos que lo inspiran y que legitiman la pertenencia de los miembros al mismo.</li> <li>2. Diseñar experiencias de aprendizaje desafiantes para los párvulos, pertinentes al contexto educativo y basadas en la comprensión profesional de su rol pedagógico.</li> <li>3. Integrar en los procesos pedagógicos a las familias de los niños reconociendo y potenciando los beneficios de un trabajo colaborativos que reconoce los derechos de los niños.</li> <li>4. Identificar y articular recursos que surgen desde las redes comunitarias y equipos multidisciplinares tendientes a favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas a su cargo.</li> <li>5. Reflexionar acerca de su desempeño profesional y sus propuestas pedagógicas en función de las necesidades e intereses de los niños a su cargo, de los referentes teóricos, el contexto educativo y las políticas públicas vigentes para el nivel educativo.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida de Univ. Estudio
Cursos de Educación Parvularia	Números, Geometría, Datos y Azar para la Educación Parvularia	<p>Este curso es de carácter teórico y está orientado a desarrollar las competencias disciplinares necesarias para futuros profesores de educación parvularia. Los estudiantes podrán comprender los fundamentos matemáticos de los números naturales y su operatoria, de la geometría elemental y de la probabilidad, así como desarrollar habilidades para la interpretación y representación de la información, a través del planteamiento y resolución de problemas, y del análisis de dicho proceso.</p> <p><b>Objetivos:</b> 1. Comparar las ventajas y desventajas entre los sistemas de representación posicional de los números y de los algoritmos usados en sus operaciones, a partir del análisis de sus propiedades fundamentales. 2. Reconceptualizar los números naturales a través del estudio de sus propiedades y del análisis de sus similitudes y diferencias. 3. Comprender la importancia del razonamiento inductivo y deductivo para la construcción del conocimiento geométrico. 4. Caracterizar las figuras 2D y 3D en función de sus elementos. 5. Recopilar datos y extraer información a partir de ellos, utilizando herramientas de representación gráficas y numéricas, necesarias tanto en la labor docente como en la labor profesional. 6. Analizar fenómenos que involucren azar, cuantificando cualitativa y cuantitativamente la incerteza, para entender la naturaleza aleatoria del entorno.</p> <p><b>Competencias:</b> Comprende los modos de conocer y la estructura de las disciplinas que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia. Domina los conocimientos disciplinares que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia para generar contextos que los potencien.</p>	No se obtuvo información	10 créditos
	Aprendizaje y Desarrollo del Niño II: Teoría y Práctica	<p>Este curso es el segundo de la línea aprendizaje y desarrollo, incluye un trabajo de campo coordinado con la Práctica II y está orientado específicamente para estudiantes del programa de Educación de Párvulos. Busca que el estudiante comprenda el desarrollo y aprendizaje como procesos interrelacionados; profundiza en el aprendizaje de niños y niñas entre los 0 y 8 años de edad, los factores que lo influyen, y los principios pedagógicos que permiten promoverlos de una manera efectiva.</p> <p><b>Objetivos:</b> 1. Comprender cómo aprenden los niños en los primeros 8 años de vida, considerando el aprendizaje y desarrollo, desde una perspectiva integrada y como fundamento del desarrollo posterior. 2. Comprender la importancia de los contextos y procesos familiares en el desarrollo infantil y la eficacia del trabajo conjunto de los educadores con la familia. 3. Relacionar los procesos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo entre 0 y 8 años, identificando las experiencias educativas que los favorecen y el papel relevante del educador en la organización y guía del proceso educativo. 4. Proponer experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas entre 0 y 8 años, a partir de los aportes recientes de la neurociencia y de la investigación en psicología evolutiva y educacional.</p>	No se obtuvo información	10 créditos

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida la Univ. Estudio
Cursos de Educación Parvularia	Práctica II: Educación Parvularia	<p>Esta es la segunda instancia en la línea de formación práctica donde se espera que el (la) educador (a) en formación integre los aprendizajes acerca de cómo se desarrollan y aprenden los párvulos con su experiencia en los centros.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar los distintos rasgos de la institución escolar de tal manera que sus intervenciones sean pertinentes al contexto.</li> <li>2. Diseñar e implementar estrategias de enseñanza para la primera infancia para dominios específicos en diferentes momentos de la rutina, coherentes con los aprendizajes esperados, consistentes con el conocimiento disciplinar y pertinentes a los contextos socioculturales en que estará inmerso.</li> <li>3. Diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos y propicios para el desarrollo de todos los niños y niñas a su cargo.</li> <li>4. Evaluar las experiencias de enseñanza-aprendizaje implementadas a partir de las evidencias de aprendizaje de los niños.</li> <li>5. Identificar y analizar instancias de participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos en el centro de práctica y sus resultados.</li> </ol> <p><b>Competencia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrar y articular un quehacer pedagógico colaborativo con la familia, la escuela y la comunidad para lograr el aprendizaje de todos los párvulos y para construir espacios de ciudadanía.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos
	Evaluación en Educación Parvularia	<p>Curso teórico-práctico que se fundamenta en la adquisición de una visión amplia de la evaluación de aprendizajes en la Educación Parvularia y en las herramientas metodológicas que posibilitan el desarrollo de procesos evaluativos en los primeros años de vida. El énfasis está en conocer, diseñar y aplicar estrategias evaluativas acordes a los hitos del desarrollo y ámbitos del aprendizaje de los párvulos, con el fin de hacer un seguimiento de los niños y niñas para tomar decisiones pedagógicas.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la evaluación de aprendizajes en el contexto de la Educación Parvularia y sus implicancias para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>2. Analizar los tipos de evaluación y sus implicancias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Educación Parvularia.</li> <li>3. Aplicar criterios pedagógicos para la selección, planificación y construcción de instrumentos de evaluación pertinentes en Educación Parvularia.</li> <li>4. Proponer estrategias para comunicar resultados de la evaluación de aprendizajes en Educación Parvularia acordes a los diversos contextos y audiencias.</li> <li>5. Analizar las implicancias éticas que tiene toda evaluación y el rol que debe asumir cada uno de los agentes involucrados.</li> </ol> <p><b>Competencias</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar y adaptar las diversas herramientas curriculares de la Educación Parvularia, nacionales e institucionales, para planificar experiencias pertinentes de aprendizaje y de evaluación.</li> <li>2. Seleccionar, diseñar y utilizar estrategias y situaciones de evaluación para monitorear y retroalimentar el aprendizaje de los párvulos y tomar decisiones para la enseñanza a partir de la evidencia.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos



ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unidad Medida la Univ. Estudio
<b>Formación Teológica</b>	Curso Teológico	Formación teológica de una nómina de cursos que la Facultad de Teología dicte para estos efectos.	No se obtuvo información	10 créditos
<b>Formación Antropológica-Ética</b>	Ética Profesional en Educación	<p>Este curso aporta a la formación de futuros Educadores de Párvulos y Profesores de Educación Básica en la tarea de asumir responsabilidades ético-profesionales, que involucran la toma de decisiones fundada y comunicable. Esto, mediante el desarrollo del razonamiento moral a partir del conocimiento, la reflexión y la problematización de las propias creencias, las experiencias acerca de la moral, los marcos teóricos, las políticas y las estrategias implicadas en la dimensión ética del quehacer en Centros e Instituciones educativas.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la responsabilidad que significa asumir la igualdad de oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones profesionales.</li> <li>2. Reconocer sus deberes como profesional de la Educación Parvularia o de la Pedagogía General Básica a partir de los derechos de niños y niñas, como fundamento para su acción profesional.</li> </ol> <p><b>Competencias</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover un quehacer educativo que resguarda los derechos de los niños y sus familias.</li> <li>2. Promover espacios de aprendizaje para la ciudadanía y potenciar la justicia social con base en un diálogo abierto entre fe y razón.</li> <li>3. Indagar, reflexionar y argumentar sobre las prácticas pedagógicas en la Educación Parvularia para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios y de sus pares.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos
<b>Formación General</b>	Razonamiento Cuantitativo	<p>En este curso se espera que el alumno desarrolle la capacidad de interpretar y criticar información cuantitativa así como utilizar herramientas lógicas, matemáticas y estadísticas para formular y resolver problemas propios de la investigación en antropología y en las demás ciencias sociales. El curso permitirá a los estudiantes apreciar la utilidad de los métodos cuantitativos y dialogar con la investigación cuantitativa en general.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar las habilidades de razonamiento lógico-deductivo.</li> <li>2. Adquirir herramientas básicas de estadística aplicada a problemas concretos en ciencias sociales.</li> <li>3. Conocer elementos básicos de lógica.</li> <li>4. Saber interpretar y presentar información a través de tablas y diagramas.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos
	5 Cursos de Formación General	Cursos Electivos de Formación General. Los alumnos deberán aprobar cursos de otras disciplinas cuyo contenido no tenga equivalencia con asignaturas del currículo propio.	No se obtuvo información	10 créditos c/u

ANEXO 8. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (NIVEL: GRADO)  
CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid de Med de Univ. en Estudio
Formación General	Didáctica del Lenguaje Oral y Escrito	<p>Este curso está orientado a desarrollar conocimientos teóricos y prácticos así como habilidades profesionales fundamentales para la promoción de oportunidades de desarrollo del lenguaje y de la alfabetización inicial desde los 0 a los 6 años. Mediante una metodología activa y de participación, se analizarán las herramientas curriculares vigentes, se evaluarán recursos, ambientes e interacciones eficaces y se conocerá un repertorio de estrategias instruccionales basadas en evidencia. Además, se diseñará, implementará y reflexionará sobre la efectividad de una intervención pedagógica.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrar el conocimiento de los hitos clave del desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización inicial con el de estrategias instruccionales y experiencias de aprendizaje coherentes con los objetivos propuestos.</li> <li>2. Analizar y utilizar las herramientas curriculares oficiales vigentes para crear experiencias que promuevan el aprendizaje del lenguaje oral y de la alfabetización inicial.</li> <li>3. Evaluar recursos, ambientes (materiales y digitales) e interacciones de acuerdo con criterios de calidad y eficacia para la promoción del desarrollo lenguaje oral y la alfabetización inicial.</li> <li>4. Diseñar e implementar propuestas didácticas para el desarrollo del lenguaje oral y de la alfabetización inicial (materiales y digitales), atendiendo a las diferencias individuales y a los hitos del desarrollo.</li> <li>5. Reflexionar acerca de la efectividad y calidad de la interacción pedagógica de la implementación, con el objetivo de mejorar progresivamente las oportunidades de aprendizaje.</li> </ol> <p><b>Competencias</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominar los conocimientos disciplinarios que se abordan en los ámbitos de aprendizaje de la Educación Parvularia para generar contextos que los potencien.</li> <li>2. Utilizar y adaptar las diversas herramientas curriculares de la Educación Parvularia, nacionales e institucionales, para planificar experiencias pertinentes de aprendizaje y de evaluación.</li> <li>3. Diseñar e implementar estrategias de enseñanza para la primera infancia, coherentes con los aprendizajes esperados, consistentes con el conocimiento disciplinar y pertinentes a los contextos socioculturales.</li> <li>4. Seleccionar, diseñar y usar estrategias y situaciones de evaluación para monitorear y retroalimentar el aprendizaje de los párvulos y tomar decisiones para la enseñanza a partir de la evidencia.</li> </ol>	No se obtuvo información	10 créditos

No se obtuvo información de las descripciones de los otros cursos comunes a las menciones, ni de las menciones de Educación Inicial y Educación Temprana.

## ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO.

En el 2007 se inició la nueva Escuela de Educación, de acuerdo a las exigencias legales de redefinición de los planes de estudio de pregrado y de las directrices curriculares nacionales para los cursos de pedagogía en Brasil. Forma profesores, investigadores, líderes de los procesos educativos en los espacios de educación formal y no formal. Se prepara al pedagogo para la labor educativa de la enseñanza y la gestión educativa. El programa de capacitación se concibe como un conjunto de situaciones de aprendizaje, disciplinas, valores y actitudes para formar un profesional que domina conocimientos, que reflexiona sobre su práctica, transforma e introduce nuevos ajustes a estos conocimientos. La formación busca también garantizar la dimensión ética de los conocimientos que sustentan su práctica en sus rutinas diarias. Esta tríada: campo de conocimiento, reflexión y transformación del conocimiento y ética es inseparable de los procesos de formación del educador sea en la dimensión del maestro, del investigador o de la formación de directivos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Brasil, 2014).

***Estructura de la Carrera.*** La Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Educación de la UFRGS, está organizada en ocho ejes y tiene un total de 3200 horas, distribuidas de la siguiente manera:

2800 horas están dedicadas a las siguientes actividades formativas: disciplinas de formación teórico-práctica; seminarios que se integran con las prácticas pedagógicas en instituciones educativas, participación en investigaciones, consultas en bibliotecas y centros de documentación, visitas a instituciones educativas y culturales, actividades prácticas de diferente naturaleza y participación en grupos de estudio cooperativos.

300 horas dedicadas a la enseñanza en una institución educativa dependiendo de la especialización, mención o concentración que el estudiante escoja:

- Mención en Educación Temprana: pasantías pedagógicas en programas educativos de niños de cero a tres años

- Mención en Educación Inicial: pasantías pedagógicas en programas educativos de niños de cuatro a siete años

- Mención en Educación Primaria: pasantías pedagógicas en programas educativos de niños de seis a diez años

- Mención en Educación de Jóvenes y Adultos: pasantías pedagógicas en instituciones de Educación Secundaria

## ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

100 horas de actividades teóricas y prácticas de profundidad en áreas específicas de interés de los estudiantes a través de actividades complementarias de extensión.

El plan de estudios incluye disciplinas teórico-prácticas desde la primera etapa de la carrera. La inserción de los estudiantes a espacios educativos, escolares y no escolares está ligada a los seminarios generales y seminarios de práctica docente. El plan de estudios está organizado en torno a los siguientes ejes articuladores:

Etapa 1 – Seminario Educación y Sociedad, privilegia la observación de los procesos de inclusión escolar.

Etapa 2 – Seminario Infancias, Juventud y Vida adulta, privilegia los estudios sobre la constitución de la niñez, la juventud y la edad adulta, especialmente la educación de jóvenes y adultos y su inserción en los espacios educativos.

Etapa 3 – Seminario Gestión de la Educación: Los espacios escolares y no escolares. Fortalece los aspectos relativos a los procesos de gestión escolar.

Etapa 4 – Seminario de Docencia: Aprendizaje de sí mismo, del otro y del mundo. El estudiante se inserta en un espacio educativo de niños de cero a tres años de edad.

Etapa 5 – Seminario de Docencia: Organización del Plan de Estudios: Fundamentos y posibilidades. Los estudiantes realizan pasantías docentes en espacio educativos con niños de cuatro a siete años de edad.

Etapa 6 – Seminario: Construcción del conocimiento y la enseñanza. Combina la teoría con pasantías en espacios educativos con niños de seis a diez años de edad o en clases de jóvenes y adultos.

Etapa 7 - Construcción de la Enseñanza: práctica reflexiva

Etapa 8 – Reflexión sobre la práctica docente y asignaturas de libre elección

La etapa de Práctica Docente y de Seminario de reflexión sobre la práctica docente, de 300 horas, se ofrece en la Etapa 7 y el estudiante puede elegir una práctica docente con niños de cero a tres años de edad, de cuatro a siete años de edad, de seis a diez años de edad o con jóvenes y adultos. El Seminario de Reflexión que el estudiante tome debe coincidir con la especialización seleccionada durante la práctica, es decir, maestro de niños de cero a tres años, maestro de niños de cuatro a siete años, maestro de niños de seis a diez años o maestro de jóvenes y adultos. Adicionalmente, debe tomar un grupo de disciplinas alternativas que coincidan con la especialización seleccionada (Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Brasil, 2014).

## ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

El plan de estudios diseñado por la Comisión de Pregrado de Educación se articula verticalmente con disciplinas en cada una de las etapas acorde a los principios y características del eje y horizontalmente, dado que el núcleo de los estudios básicos, de profundización y de diversificación de los estudios, así como los estudios integradores están presentes en todas las etapas. Este diseño curricular prepara a los alumnos para la realización de estudios de investigación, teóricos y prácticos, así como a la reflexión de su práctica docente, lo que les permite llevar a cabo procesos de enseñanza y de gestión en sus diversas modalidades (Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Brasil, 2014).

Los cursos electivos se ofrecen en la octava etapa de la carrera. Estas disciplinas representan las líneas de investigación de la Facultad de Educación y complementan el Trabajo Final de la Carrera. Adicionalmente, estas disciplinas ofrecen temas especiales de estudio para satisfacer intereses específicos de los estudiantes, así como las distintas demandas sociales, articulando su formación a aspectos innovadores del mundo contemporáneo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Brasil, 2014).

El Trabajo Final de Carrea se realiza durante la Etapa 8 y consiste en un proyecto de investigación sobre un tema de interés seleccionado por el estudiante. La investigación se presenta de forma oral y escrita ante una Comisión Evaluadora conformada por profesores y directivos de la Facultad (Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Brasil, 2014).

La Facultad de Educación tiene un programa de inclusión de personas con necesidades especiales que amplía textos para estudiantes con baja visión, imprime textos en Braile para alumnos ciegos y organiza las actividades de intérpretes de lenguaje de señas de Brasil para los alumnos sordos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Brasil, 2014).

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

**Malla Curricular**

<b>Etapa 1- Semestre 1</b>	<b>Etapa 2-Semestre 2</b>	<b>Etapa 3- Semestre 3</b>	<b>Etapa 4- Semestre 4</b>	<b>Etapa 5- Semestre 5</b>
Historia de la Edu. en Europa y en América (4 créditos)	Filosofía de la Edu. I: Fund. de la experiencia pedagógica (4 créditos)	Sociología de la Educación: Espacios Educativos (4 créditos)	Filosofía de la Educ. II: Problemas Filosóficos (4 créditos)	Historia de la Educación en Brasil I (4 créditos)
Psicología de la Educ.: Introd. (2 créditos)	Psicología de la Educ.: El Desarrollo (3 créditos)	Teoría del Currículo (2 créditos)	Psicología de la Educación: Aprendizaje (3 créditos)	Educ. Matemática I (5 créditos)
Juego y Educación (3 créditos)	Lenguaje y Educación I (3 créditos)	Educación, Salud y Cuerpo (3 créditos)	Lenguaje y Educación II (5 créditos)	Lenguaje y Educ. III (3 créditos)
Seminario de Educación y Sociedad (6 créditos)	Acción educativa con jóvenes y adultos (3 créditos)	Política y Legislación para la Educación (3 créditos)	Educación y Teatro (2 créditos)	Educación y Artes Visuales (3 créditos)
Análisis y Producción de Textos Académicos (2 créditos)	Acción educativa con niños de 0 a 10 años (5 créditos)	Gestión y Organización de la Educación (5 créditos)	Educación Musical (3 créditos)	Didáctica, Planificación y Evaluación (5 créditos)
Infancia de 0 a 10 años (3 créditos)	Lenguaje de Señas Brasileño (LIBRAS) (2 créditos)	Seminario de Gestión de la Educación: Espacios escolares y no escolares (6 créditos)	Seminario de Docencia: Aprender de ti, de los otros y del mundo 0 a 3 años (6 créditos)	Seminario de Docencia: Organización Curricular 4 -7 años (6 créditos)
Medios de comunicación, tecnologías digitales y educación (3 créditos)	Seminario Infancia, Juventud y Edad Adulta (6 créditos)		Investigación en Educación (3 créditos)	
Educación Especial e Inclusión (3 créditos)				

**ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.**

<b>Etapa 6- Semestre 6</b>	<b>Etapa 7-Semestre 7</b>	<b>Etapa 8- Semestre 8</b>
Sociología de la Educación: Espacios Escolares (4 créditos)	Práctica Docente: 0-3 años (20 créditos)	Educación Especial, Docencia en Procesos Inclusivos (2 créditos)
Ciencias Socio Históricas (5 créditos)	Práctica Docente : 4-7 años (20 créditos)	Reflexión sobre la práctica docente 0-7 años (5 créditos)
Educación Matemática II (3 créditos)	Práctica Docente: 6-10 años (20 créditos)	Reflexión sobre la práctica docente 6-10 años (5 créditos)
Educación en Ciencias Naturales (5 créditos)	Seminario de Práctica Docente 0-7 años (6 créditos)	Reflexión sobre la práctica docente en jóvenes y adultos (5 créditos)
Seminario de Docencia: Saberes y Organización de la Docencia (6-10 años y Educación de jóvenes y adultos) (4 créditos)	Seminario de Práctica Docente 6-10 años (6 créditos)	Trabajo de Final de Carrera: Análisis sobre la práctica docente
Psicopedagogía (3 créditos)	Seminario de Práctica Docente a Jóvenes y Adultos (6 créditos)	

**Materias Electivas**

Metodología de Inv. Bibliográfica (3 créditos)	Filosofía de la Educ.: Análisis de textos I (3 créditos)	Pueblos Indígenas, Educación y Escuela (2 créditos)	Economía en Educación (2 créditos)	Personas con Necesidades Especiales: (2 créditos)
Sistema Nervioso y Aprendizaje (3 créditos)	Filosofía de la Educación: Análisis de textos II (3 créditos)	Sociología del Currículo (3 créditos)	Psicología de la Educación: Vida Adulta (2 créditos)	Historia de Educación y Cultura de personas sordas (3 créditos)
Legislación de la Educación (4 créditos)	Elementos de Psicopatología (3 créditos)	Sociología de la Educación: Educación y Política (3 créditos)	Método Clínico de Piaget aplicado a la Educación (4 créditos)	Didáctica General (6 créditos)
Economía para la Nutrición (2 créditos)	Epistemología de Educación (2 créditos)	Pisc. de la Educ: Dinámica Interpersonal (3 créditos)	Educ. y Sensibilización (3 créditos)	Educación y Ambiente (2 créditos)
El juego en la Educación (3 créditos)	Software Libre en Educación (2 créditos)	Filosofía de la Educación: La teoría de la Organización Escolar (3 créditos)	Psicología de la Educación: Adolescencia (3 créditos)	Enseñanza e Identidad Docente (2 créditos)
Interv. Pedagógica y necesidades educativas especiales (2 créditos)	Filosofía de Educación: Cuestiones Filosóficas (5 créditos)	Filosofía de la Educación: Antropología Pedagógica (3 créditos)	Evolución de la Educación en Río Grande del Sur (4 créditos)	Enseñanza en Espacios Escolares (2 créditos)

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

**Materias Electivas**

Psicología de la Educ.: Temas Contemporáneos (2 créditos)	Estudios de Trabajo y Educación en Brasil (2 créditos)	Psicopedagogía de la Sensibilidad (2 créditos)	Sociología de la Educ.: Seminario de Estudios Profundos (2 créditos)	Tiempos y Espacios Escolares-Cruzando Fronteras (2 créditos)
Semi. de Psicoanálisis y Educ. I: Estructura de la Subjetividad	Pensadores de la Educación en Brasil (4 créditos)	Psicopedagogía del Arte (2 créditos)	Psicología de la Educación: Pensamiento y Lenguaje (2 créditos)	Educación y Espiritualidad (4 créditos)
Semin- de Psicoanálisis y Educ. II: Síntomas sociales y educación (2 créditos)	Conceptos de Educ. en Relación con los movimientos Sociales (2 créditos)	Sociología de la Educación: Educación y Desarrollo (3 créditos)	Interacción Social y Desarrollo Humano: El papel de la escuela (3 créditos)	Educación y Envejecimiento: Perspectiva Pedagógica (2 créditos)
Psic. de la Educ: La Educ y sus instituciones (2 créditos)	Razonamiento lógico: desarrollo y evaluación	Estadística: Métodos Cuantitativos Aplicados a la Educación (2 créditos)	Educación y Clases Populares (2 créditos)	Infancia, Derechos Humanos y Programas Escolares (2 créditos)
La Gestión de la Atención en Educación (3 créditos)	Educación de Adultos en Brasil: Historia y Política (2 créditos)	Estudios en Lenguaje, Interacción y Cognición (2 créditos)	Seminario de Economía Política de Educación (3 créditos)	Evaluación en contextos educativos (3 créditos)
Educ. Contemporánea: Curríc, Didac. y Planif. (4 créditos)	Investigación en Educación I (2 créditos)	Acción Pedagógica en el aula (2 créditos)	Educación a Distancia y Ambientes de Aprendizaje (2 créditos)	Educación Sexual en la Escuela (2 créditos)
Transdisciplinariedad en el cuidado humano (3 créditos)	Medios de Com. y Tecno. Dig. en Esp. Escolares (2 créditos)	Gestión en Espacios Escolares (3 créditos)	Accesibilidad y Tecn. Asistenciales en la Educ. Inclusiva (3 créditos)	Educación, Trabajo y Profesión (2 créditos)
Laboratorio de Creatividad (3 créditos)	Seminario de Estudios I (2 créditos)	Psicopedagogía II (2 créditos)	Prácticas Musicales (4 créditos)	La Escuela y Las Drogas (4 créditos)
Educación y Movimientos Sociales (3 créditos)	Seminario de Estudios II (2 créditos)	Problemas Educativos Contemporáneos (3 créditos)	Microcomputadoras en la escuela (3 créditos)	Bases Psicopedagógicas y Sociales del Aprendizaje (2 créditos)
Lenguaje, Interacción y Cognición I (3 créditos)	Sem.: Educ, Trabajo y Profesión (2 créditos)	Epistemología de la Comunicación (3 créditos)	Estruc. y Funcion. de la Enseñ. Sup. (3 créditos)	Tecn. para libros y mat. Didact. (3 créditos)



ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

**Materias Electivas**

Leng., Inter. y Cognic. II (3 créditos)	Sem: Educ. y Movim. Sociales (2 créditos)	Arte, Cultura Visual y Educación (4 créditos)	Metodología de la Investigación (3 créditos)	Esc. y Des. de la Auton. del niño (2 créditos)
Organiz. de la Educ. en Brasil y en la Esc. Media (4 créditos)	Cultura Transdisc., Bioética, Planes de Est. y Educ. (3 créditos)	Mediaciones y Vivencias Culturales en la Formación Docente (4 créditos)	Educación de Adultos en Brasil (3 créditos)	Aprendizaje y Recursos de Enseñanza (2 créditos)
Políticas de Educación Básica (2 créditos)	Fundamentos Biolog. y Psicopedagógicos del Aprendizaje (2 créditos)	Educación de Sordos (3 créditos)	Computación en Educación (3 créditos)	Fundam. Psicopedag. y Psiconeurológicos del Aprendizaje (3 créditos)
Políticas Gubernament. de Educación en Brasil (2 créditos)	Pedagogías Urbanas (3 créditos)	Lenguaje de Señas de Brasil 2 (3 créditos)	Educación Comparada (3 créditos)	Iniciación a la Práctica de la Alfabet. de jóvenes y Adultos (4 créditos)
Educación: Niños y Adolescentes Excluidos de la Escuela (4 créditos)	Evaluación del Conocimiento como Reflexión y como Juicio (2 créditos)	El Proceso de Coordinación de los Planes de Estudios en los primeros años de los niños (3 créditos)	El Proceso de Coordinación de los Planes de Estudios en los primeros años de educación de los jóvenes y adultos (3 créditos)	Composición en Portugués I (2 créditos)
Antropología del Cuerpo y la Salud para la nutrición (2 créditos)	Planificación Participativa: Estrategia de Acción Escolar (3 créditos)	Escalas de Evaluación (2 créditos)	Organización Curricular en la Enseñanza Media (4 créditos)	Seminario de Estudios en Educación: I, II, III y IV (3 créditos)
Español Instrumental I (4 créditos)	Inglés Instrumental I (4 créditos)	Nutrición, Higiene y Salud (3 créditos)	Español Instrumental II (4 créditos)	Literatura Brasileña y Literatura Escolar (4 créditos)

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

**Descripción de Materias**

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni de Med. de Univ. en Estudio
<b>Etapas 1</b>	Historia de la Educación en Europa y en América	Análisis de las diferentes perspectivas del estudio de la historia de la educación. La comprensión de la educación y su expresión en las prácticas escolares y no escolares, a lo largo del proceso histórico, privilegiando el período moderno y contemporáneo, sobre todo en Europa y las Américas.	60	4 créditos
	Psicología de la Educación: Introducción	Introducción al estudio de las teorías psicológicas que influyen la constitución del sujeto en el campo del desarrollo humano y el aprendizaje, contextualización de las circunstancias de la producción teórica y sus implicaciones para la investigación y las prácticas educativas.	30	2 créditos
	Juego y Educación	Estudio teórico-práctico del juego, juguetes y obras de teatro en las diversas etapas del ciclo de vida y su relación con la investigación y prácticas educativas.	45	3 créditos
	Seminario de Educación y Sociedad	Disciplina de formación teórico-práctica. Reflexión crítica sobre la relación entre la sociedad y la educación. Análisis sociológico de los conceptos de desigualdad, la diferencia y la diversidad y su manifestación en la realidad socio-educativa brasileña. Ejercicios de investigación en los espacios sociales que se configuran como los contextos educativos.	90	6 créditos
	Análisis y Producción de Textos Académicos	Lectura y análisis de textos académicos (resumen, revisión, artículo, informe, proyecto) en el contexto de producción. Cohesión, coherencia, argumento y referencias.	30	2 créditos
	Infancia de 0 a 10 años	Reflexiones teóricas sobre el proceso de desarrollo infantil y análisis de sus efectos en la educación de los niños. Caracterización de las diferentes etapas del desarrollo infantil en nuestra sociedad y sus modos de educación.	45	3 créditos
	Medios de comunicación, tecnologías digitales y educación	Las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la cultura. Pedagogía de los medios de comunicación e información. Las tecnologías digitales y educación: articulaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas. Estudio del lenguaje digital en el contexto de las prácticas escolares. Evaluación y aplicación de las diversas tecnologías en la educación.	45	3 créditos
	Educación Especial e Inclusión	Análisis histórico de la Educación Especial y de las tendencias actuales en la escena internacional y nacional. Conceptos y paradigmas. El objeto del proceso educativo especial e inclusivo. La educación especial a partir del proyecto político-pedagógico de la educación inclusiva. Los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la educación básica: temas de la interdisciplinariedad, el plan de estudios, la progresión y la dirección de la escuela.	45	3 créditos

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni de Med. de Univ. en Estudio
Etapa 2	Filosofía de la Educación I Fundamentos de experiencia pedagógica	Fundamentos filosófico-antropológicos de la experiencia pedagógica en la cultura occidental: educación greco-romana, medieval, renacimiento, modernidad y contemporaneidad.	60	4 créditos
	Psicología de la Educación: El Desarrollo	Estructuración psíquica del sujeto como sustento del aprendizaje. Estudios de las contribuciones de la teoría psicoanalítica, los procesos afectivos y estructuración inconsciente del sujeto, desde la infancia hasta la adolescencia. Análisis de las relaciones entre las operaciones de constitución psíquica y el entorno del vínculo social donde surge esta constitución. Trabajar con las nociones de deseo, el saber, el conocimiento y el aprendizaje.	45	3 créditos
	Lengua y Educación I	Las teorías del lenguaje oral y escrito. Desarrollo del Lenguaje: fonológico, léxico, sintáctico, pragmático y discursivo. Enfoque investigativo y pedagógico.	45	3 créditos
	Acción educativa con jóvenes y adultos	Antecedentes históricos y conceptos teóricos de la adolescencia y la edad adulta. La Educación de Jóvenes y Adultos en su relación con el mundo del trabajo, el colegio y la cultura. Los procesos educativos, escolares y no escolares, en la educación de los jóvenes y los adultos.	45	3 créditos
	Acción educativa con niños de 0 a 10 años	Reflexiones teórico-prácticas y la organización de la labor educativa en niños de 0 a 10 años. Implicaciones de la acción pedagógica en las interacciones entre maestros, niños y comunidades.	75	5 créditos
Etapa 2	Lenguaje de Señas Brasileño (LIBRAS)	Aspectos lingüísticos del Lenguaje de Señas Brasileño (LIBRAS). Historia de la cultura de personas con discapacidad auditiva y su identidad. Educación Básica de LIBRAS. Políticas Lingüísticas y educación de las personas con discapacidad auditiva.	30	2 créditos
	Seminario Infancia, Juventud y Edad Adulta	Disciplina de carácter teórico y práctico. Análisis de los procesos de desarrollo de educación de la infancia, la juventud y la edad adulta. Ejercicios de investigación en espacios escolares y no escolares.	90	6 créditos
Etapa 3	Sociología de la Educación: Espacios Educativos	Estudio sociológico sobre temas relacionados con la educación con énfasis en el contexto brasileño. Orientaciones teóricas de la educación y la investigación.	60	4 créditos
	Teoría del Currículo	Teorías de educación y plan de estudios. Currículo y sociedad. Currículo e ideología. Planes de Estudio y las relaciones de poder. Conocimiento y trabajo cotidiano en las escuelas. Conocimiento escolar y competencias.	30	2 créditos
	Educación, Salud y Cuerpo	Relación entre la educación, la salud y el cuerpo. El proceso de salud-enfermedad como producto y productor de una corporalidad inserta en la cultura. Las políticas sociales en educación y salud haciendo hincapié en las dimensiones de género, raza/etnia y sexualidad.	45	3 créditos

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni de Med. de Univ. Estudio
<b>Etapa 3</b>	Política y Legislación para la Educación	La educación escolar como un derecho de la ciudadanía y como un deber del Estado en la sociedad brasileña. Las leyes aplicables y las políticas de los sistemas educativos y las escuelas: fundamentos y plan de acción. Estudio de las políticas y la legislación sobre la educación en Brasil que abarca desde la Constitución de 1934, específicamente la educación de jóvenes y adultos.	45	3 créditos
	Literatura y Educación	La literatura y la escuela. La formación del lector. Narrativa. Poesía. Humor. Imágenes. Cuentacuentos. Literatura para niños, jóvenes y adultos.	45	3 créditos
	Gestión y Organiz. de la Educación	Estudio de la organización del trabajo en el ámbito educativo, en el sistema escolar y en los procesos educativos en espacios escolares y no escolares. Políticas públicas para la educación.	75	5 créditos
	Seminario de Gestión Educación: Espacios escolares y no escolares	Disciplina de carácter teórico y práctico. Ejercicio de investigación para la comprensión de los procesos de organización y gestión en la educación de niños de 0-10 años, de jóvenes y adultos. El sistema educativo y la interrelación con otros sistemas escolares y espacios no escolares.	90	6 créditos
<b>Etapa 4</b>	Filosofía de la Educación II: Problemas Filosóficos	Teorías educativas que sustentan la planificación, evaluación, organización y producción de material didáctico. La planificación integrada. La ley de educación: aspectos estéticos, éticos y epistemológicos. La educación, el idioma, la cultura y el trabajo.	60	4 créditos
	Psicología de la Educación: Aprendizaje	Estudio de las teorías psicológicas del aprendizaje, destacando las teorías interaccionistas y sus contribuciones a la investigación y a la práctica educativa.	45	3 créditos
	Lenguaje y Educación II	Alfabetización: aproximación histórica a los conceptos y métodos. El lenguaje académico y social. Enfoque investigativo y pedagógico.	75	5 créditos
	Educación y Teatro	Principios del lenguaje dramático y teatral en los espacios de la escuela, centrándose en las particularidades de los procesos de improvisación teatral, sus diferentes modalidades y la construcción del conocimiento. La cultura teatral y la integración entre el hacer, entender y apreciar el teatro.	30	2 créditos
	Educación Musical	La educación musical en los espacios escolares. La experiencia práctica y la fundamentación teórica y metodológica para la actividad docente.	45	3 créditos
	Seminario de Docencia: Aprender de ti, de los otros y del mundo - 0 a 3 años	Disciplina de carácter teórico y práctico, con énfasis en el aprendizaje de sí mismo, del otro y del mundo. Introducción a la práctica pedagógica con niños de 0-3 años. Ejercicio de Investigación. Análisis de los procesos educativos relacionados con la edad de 0-3 años.	90	6 créditos
Investigación en Educación	La comprensión actual de la ciencia como un proceso crítico de la reconstrucción continua de los conocimientos humanos. Las perspectivas de la ciencia, la técnica y la forma de producción y uso del conocimiento. Los procesos de construcción del conocimiento: metodología, implicaciones educativas y compromiso ético y social con la ciencia y con la socialización del conocimiento.	45	3 créditos	

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni de Med. de Univ. Estudio
<b>Eta</b> pa 5	Historia de la Educación en Brasil I	El proceso histórico de la educación en Brasil, con énfasis en las prácticas educativas y visiones pedagógicas presentes en la institucionalización de la escuela. La educación y la escolaridad asociada con las relaciones de clase, género y etnia como constituyentes de la producción y reproducción de la desigualdad social, centrándose en aspectos históricos de África y los pueblos afro-descendientes en Brasil. Investigación de las campañas o a las luchas emprendidas por los movimientos sociales y las tendencias a la universalización de la educación.	60	4 créditos
	Educación Matemática I	Teorías y métodos pedagógicos en educación matemática, en relación con la geometría, el sistema de numeración decimal, enfatizando las operaciones fundamentales, sus significados y procedimientos de cálculo numérico con números naturales y enteros. Énfasis en la educación de los niños, jóvenes y adultos.	75	5 créditos
	Lenguaje y Educación III	Conceptos básicos para la enseñanza de la lengua en los primeros grados. Lectura. Producción de textos. Análisis lingüístico. Propuestas educativas. Evaluación.	45	3 créditos
	Educación y Artes Visuales	Teorías y metodologías de la enseñanza de las artes visuales en espacios escolares. Las especificidades de la producción de conocimiento en las artes visuales en diferentes edades y contextos. Lenguajes visuales: creación, materiales, técnicas, análisis y contextualización.	45	3 créditos
	Didáctica, Planif. y Evaluación	Teorías educativas que sustentan la planificación, evaluación y producción de materiales didácticos. Planificación Integrada.	75	5 créditos
	Sem. de Docencia: Fundam. de la Organiz. Curricular (4 -7 años)	Disciplina de carácter teórico y práctico, con énfasis en la planificación curricular. Introducción a la práctica pedagógica con niños de 4-7 años. Ejercicio de Investigación. Análisis de los procesos educativos relacionados con la edad de 4-7 años.	90	6 créditos
<b>Eta</b> pa 6	Soc. de la Educ.: Espacios Escolares	Estudio de las relaciones sociales en la escuela y su comunidad. Análisis sociológico de la enseñanza y el currículo.	60	4 créditos
	Ciencias Socio Históricas	Las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la historia. Énfasis en la educación escolar: Educación de la Primera Infancia, primeros años de la escuela y la educación de los Jóvenes y Adultos. Tiempo, espacio y grupos sociales como categorías fundamentales para la reflexión sobre la naturaleza y la sociedad. Creación de estrategias pedagógicas articuladas con otras áreas del conocimiento y con materiales de la vida cotidiana.	75	5 créditos
	Educación Matemática II	Teorías y métodos pedagógicos en educación matemática, en relación con los números racionales, con en el tratamiento de la información y las cantidades y medidas. Énfasis en la educación de los niños, jóvenes y adultos.	45	3 créditos

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni de Med. de Univ. Estudio
<b>Etapa 6</b>	Educación en Ciencias Naturales	Las relaciones entre el campo de las ciencias físico-químico-biológicas y el campo pedagógico: problemas conceptuales y plan de estudios. Estudios teórico-prácticos, investigación y reflexión crítica sobre la enseñanza en la educación de la Primera Infancia; en los primeros años de la Escuela; en la escuela de nivel medio, tanto en el modo normal como en los cursos de formación profesional.	75	5 créditos
	Sem. de Docencia: Saberes y Org. de la Docencia (6-10 años, jóv. y adult.)	Disciplina de carácter teórico y práctico, con énfasis en la organización curricular. Introducción a la práctica pedagógica con los niños de 6-10 años y en los primeros años de Educ. de jóvenes y adultos. Ejercicio de Invest. Análisis de los procesos educativos relacionados con el grupo de edad de 6 a 10 años y en los primeros años de la educación de adultos.	60	4 créditos
	Psicopedagogía	Estudio de la Psicología de la Educación como un área interdisciplinaria del conocimiento. Fundamentos, formación profesional, criterios del campo clínico e institucional. Aprendizaje y fracaso escolar. Los conceptos de normalidad y patología en los procesos de aprendizaje: determinantes socio-culturales, familiares y escolares. Aportes de la Psicología de la Educación a la práctica docente.	45	3 créditos
<b>Etapa 7</b> <b>Grupo de cursos alternativos.</b> <b>1 curso obligatorio de 20 créditos</b>	Práctica Docente: 0-3 años	Actividad docente desde una perspectiva interdisciplinaria con niños de 0 a 3 años en escuelas de la comunidad. Planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta pedagógica. Rendimiento en distintas tareas inherentes a la labor docente en la comunidad escolar.	300	20 créditos
	Práctica Docente: 4-7 años	Actividad docente desde una perspectiva interdisciplinaria con niños de 4 a 7 años en escuelas de la comunidad. Planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta pedagógica. Rendimiento en distintas tareas inherentes a la labor docente en la comunidad escolar.	300	20 créditos
	Práctica Docente: 6-10 años	Actividad docente desde una perspectiva interdisciplinaria con niños de 6-10 años en escuelas de la comunidad. Planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta pedagógica. Rendimiento en distintas tareas inherentes a la labor docente en la comunidad escolar.	300	20 créditos
<b>Etapa 7</b> <b>Grupo de cursos alternativos</b> <b>1 curso obligatorio de 6 créditos</b>	Seminario de Práctica Docente 0-7 años	Disciplina de formación teórico-práctica. Orientación y seguimiento de la práctica docente con niños de 0 a 3 o 4 a 7 años.	90	6 créditos
	Seminario de Práctica Docente 6-10 años	Disciplina de formación teórico-práctica. Orientación y seguimiento de la práctica docente con niños de 6 a 10 años.	90	6 créditos
	Seminario de Práctica Docente a Jóvenes y Adultos	Disciplina de formación teórico-práctica. Orientación y seguimiento de la práctica docente en la educación de adultos.	90	6 créditos

ANEXO 9. PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE BRASIL (UFRGS) NIVEL: GRADO CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni de Med. de Univ. Estudio
<b>Etapa 8 Actividad Obligatoria</b>	Educación Especial, Docencia en Procesos Inclusivos	Políticas y leyes de Inclusión Escolar y su influencia en la acción pedagógica. La construcción del conocimiento en entornos sociales y escolares para estudiantes con discapacidad, trastornos del desarrollo y habilidades diferentes, como en el caso de niños superdotados, teniendo en cuenta las relaciones y la práctica pedagógica como elementos centrales en la enseñanza regular. Apoyo especializado, planes de acción docente, planes de educación individualizados, docencia compartida y otros desafíos comunes del plan de estudios.	30	2 créditos
<b>Etapa 8 Cursos alternativos 1 curso obligatorio de 5 créditos</b>	Reflexión sobre la práctica docente 0-7 años	Guía para la selección del tema del trabajo final de carrera, planificación, aplicación y difusión de la investigación de la práctica docente con niños de 0 a 7 años.	75	5 créditos
	Reflexión sobre la práctica docente 6-10 años	Guía para la selección del tema del trabajo final de carrera, planificación, aplicación y difusión de la investigación de la práctica docente con niños de 6 a 10 años.	75	5 créditos
	Reflexión sobre la práctica docente en jóvenes y adultos	Guía para la selección del tema del trabajo final de carrera, planificación, aplicación y la difusión de la investigación de la práctica docente en la educación de los Jóvenes y Adultos.	75	5 créditos
<b>Etapa 8 Actividad obligatoria</b>	Trabajo Final de Carrera: Análisis sobre la práctica docente	No se obtuvo información	150	0 créditos

## ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO)

Este programa de la Universidad de Helsinki forma expertos en Educación Temprana. Califica a los graduados para trabajar como maestros de jardín de infantes, guarderías y pueden optar a cargos en la administración pública de la Educación Inicial (University of Helsinki, 2014).

Los estudiantes se familiarizan con el desarrollo, crecimiento y aprendizaje de los niños, los objetivos, contenidos y métodos de la educación temprana y preescolar, adquieren competencias en evaluación y análisis crítico de su práctica docente (University of Helsinki, 2014).

***Programa de Formación de Maestros de Jardín de Infantes.*** Consiste en una licenciatura en educación de 180 créditos europeos (ECTS). La licenciatura incluye 72 créditos ECTS de estudios generales en educación inicial; 60 créditos ECTS de estudios profesionales para trabajar en establecimientos de educación temprana y pre primaria; 29 créditos ECTS en estudio de materias electivas y concentraciones o menciones seleccionadas por el estudiante y 20 créditos ECTS en estudios de lengua y comunicación. Adicionalmente se incluyen 15 créditos ECTS de pasantías profesionales supervisadas.



ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

**Malla Curricular**

Áreas	Estudios Básicos	Estudios Intermedios	Electivas
<b>Estudios Generales en Educación</b>	Didáctica 2-7 créditos	Métodos de Investigación Cualitativa (3 créditos)	
	Crecimiento, desarrollo y aprendizaje 3-5 créditos	Métodos de Investigación Cuantitativa (4 créditos)	
	Fundamentos sociales, históricos y filosóficos de la educación 4 créditos	Educación Especial y Educación Multicultural en Educación Temprana (3-5 créditos)	
	Introducción a la investigación educativa (3 créditos)	Educación Especial 2 créditos	
	Escritura Científica 1 1 crédito	Educación Multicultural 2 créditos	
		Educación para la diversidad (2 créditos)	
		Escritura Científica 2 (2 créditos)	
<b>Estudios Profesionales</b>	Fundamentos de la Educación en la primera infancia 4 créditos	Contextos en la educación de la primera infancia 3 créditos	
	Desarrollo Infantil 4-5 créditos	La cooperación profesional en la educación de la primera infancia (5 créd.)	
	Desarrollo Biológico, Social y Psicológico del niño (3-5 créditos)	Aprendizaje en la acción 5 créditos	
	Orientación a estudios universitarios y a la profesión de profesor de Jardín de Infantes (4 créditos)	Pedagogía de niños menores de 3 años 3 créditos	
	Educación Artística 1 4 créditos	Planificación y Desarrollo en Educación Inicial 3 créditos	Educación Artística 2 (Electiva) 4 créd.
	Literatura Infantil (3 créditos)		
	Educación Artesanal 1 4 créditos		Educación Artesanal 2 (Electiva) 4 créditos
	Pedagogía y Teatro (3 créditos)		
	Educación ambiental y Ciencias Naturales (3 créditos)		
	Lenguaje e Interacción (3 créditos)		
	Matemáticas 3 créditos		
	Educación Musical 4 créditos		Educación Musical 2 (Electiva) 4 créditos
	Educación Física y Salud 3 créditos		
	Educación Física 1 4 créditos	Práctica Profesional Final 6 créditos	Educación Física 2 (Electiva) 4 créditos
	Educación Religiosa y Moral 3 créditos	Práctica Integrada 6 créditos	
Práctica Profesional Básica 3 créditos	Tesis de Licenciatura 6-10 créditos		

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas	Estudios Básicos	Estudios Intermedios	Electivas
<b>Estudios de Lengua-je y Comunicación</b>	Introducción a las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación 3 créditos	Tecnologías de Información y Comunicación 2 créditos	Francés: Comprensión Lectora y Escritura (Electiva) 3 créditos
	Comunicación Verbal 2 créditos		Italiano: Expresión Oral (Electiva) 3 créditos
			Inglés académico y profesional: Comprensión Lectora y Com. Oral y Escrita (Electiva) 3 créditos
			Español: Expresión Oral (Electiva) 3 créditos
			Francés: Expresión Oral (Electiva) 3 créditos
			Alemán: Expresión Oral (Electiva) 3 créditos
			Alemán: Comp. Lectora (Electiva) 3 créditos
			Italiano: Comp. Lectora (Electiva) 3 créditos
			Habilidades orales y escritas en la segunda lengua nacional: Finlandés (Electiva) 3-5 créditos
			Habilidades orales y escritas en la segunda lengua nacional: Sueco (Electiva) 3 créditos
			Ruso: Comprensión Oral (Electiva) 2 créditos
			Ruso: Compren. Lectora (Electiva) 3 créditos
			Español: Compren. Lectora (Electiva) 3 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Generales de Educación	Didáctica	El objetivo de este curso es que los estudiantes comprendan conceptos básicos del proceso enseñanza-aprendizaje y cómo llevarlo a cabo. Que el alumno comprenda los elementos básicos de la profesión docente, las habilidades laborales y la importancia de la colaboración con otros profesionales. Adquirirán habilidades para planificar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Serán capaces de evaluar y conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de la interacción. Reflexionarán sobre su propia enseñanza. Los estudiantes realizarán trabajos teóricos y de aplicación práctica. Las conferencias y clases teóricas se combinan con trabajos de campo que permitirán a los estudiantes analizar fenómenos educativos y articular diversos puntos de vista teóricos con la práctica educativa.	No se obtuvo información	2-7 créditos
	Crecimiento, desarrollo y aprendizaje	El estudiante comprenderá conceptos básicos de crecimiento y desarrollo en el contexto de la escuela incluyendo el preescolar y la educación primaria. Se familiarizarán con conceptos de la psicología educativa, la motivación y otros conceptos relacionados con las emociones. Comprenderán cómo las diferencias individuales afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo construir y apoyar el crecimiento y aprendizaje de todos sus alumnos. Los estudiantes serán capaces de interactuar de forma favorable con grupos grandes de alumnos, comprender la forma de trabajo de cada estudiante y proveer una educación inclusiva. Conocerán estrategias de estudio y la importancia de la metacognición en el aprendizaje. Explorarán la visión sociocultural de los aprendizajes y comprenderán la importancia de la participación y el sentido de la comunidad.	No se obtuvo información	3-5 créditos
	Fundamentos Sociales, Históricos y Filosóficos de la Educación	Los estudiantes comprenderán la historia educativa y cultural de Finlandia, las principales características de la política educativa reciente y sus cambios. Analizarán las complejas estructuras, cargadas de valor histórico de las instituciones educativas. Comprenderán conceptos básicos de pensamiento filosófico de la educación. Desarrollarán la capacidad de evaluar las instituciones educativas para satisfacer las necesidades de cambio en la sociedad y trabajar activamente para mejorar el sistema. Tomarán en cuenta los factores que afectan a las instituciones de educación, el cambio y la continuidad.	No se obtuvo información	3 créditos
	Introducción a la investigación educativa	El objetivo es que los alumnos comprendan el proceso de investigación en temas pedagógicos, sean capaces de definir un problema de investigación y diseñar soluciones metodológicas. Comprenderán la importancia del conocimiento científico, la filosofía de la ciencia en la investigación pedagógica así como conceptos básicos de los criterios de la investigación pedagógica. Examina los criterios metodológicos del conocimiento educativo, la naturaleza del conocimiento y la importancia de los principios de la producción científica.	No se obtuvo información	3 créditos
	Escritura científica 1	Introduce a los estudiantes al proceso de escritura académica. Los estudiantes revisarán diversos textos científicos y deberán atravesar las distintas etapas del proceso de escritura, recordar las normas generales del lenguaje, aprender a citar sus fuentes correctamente y sobre todo adquirir habilidades de argumentación y capacidad de síntesis. Escribirá textos de forma comprensible para el lector y tendrán la capacidad de aplicar el lenguaje académico a su propio campo de estudio.	No se obtuvo información	1 crédito

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Generales de Educación	Métodos de investigación cualitativa	Los estudiantes se familiarizarán con los métodos de investigación cualitativa, recolección y análisis de datos cualitativos por ejemplo, estudio de casos, la investigación-acción, la investigación etnográfica, el análisis de contenido cualitativo y técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos. El estudiante podrá elegir los métodos adecuados para su investigación y será capaz de diseñar un plan de investigación cualitativa. Desarrollará habilidades de lectura analítica y capacidad para redactar informes de investigación cualitativa.	No se obtuvo información	3 créditos
	Métodos de investigación cuantitativa	Los estudiantes se familiarizarán con métodos de investigación cuantitativos. El estudiante será capaz de elegir los métodos adecuados para su investigación y elaborar un plan de investigación cuantitativa. Desarrollará habilidades de lectura analítica y capacidad para redactar informes de investigación cuantitativa. Serán capaces de analizar datos cuantitativos utilizando el programa SPSS. Recibirán información básica sobre técnicas de análisis cuantitativo como por ejemplo la tabulación cruzada, t-test, ANOVA, análisis de correlación, entre otros.	No se obtuvo información	4 créditos
Estudios Generales de Educación	La educación especial y la educación multicultural en los primeros años	Los estudiantes serán capaces de identificar las necesidades individuales de cada niño y diseñar planes para el logro de aprendizajes y el desarrollo de niños con necesidades especiales. Aplicará los principios de la educación especial y de la educación multicultural en la educación infantil. Establecerá mecanismos de cooperación con las familias de los niños con necesidades especiales. Será capaz de diseñar diversos ambientes de aprendizaje acorde a las necesidades de cada niño. Conocerá el Plan Oficial de Finlandia para la Primera Infancia y el Preescolar y comprenderá la perspectiva de la educación especial y multicultural de los planes oficiales. Implementará prácticas pedagógicas especiales basadas en los principios de la educación inclusiva. Desarrollará sensibilidad cultural en su práctica docente.	No se obtuvo información	3-5 créditos
	Educación Especial	No se obtuvo información		2 créditos
	Educación Multicultural	No se obtuvo información		2 créditos
	Educación para la Diversidad	No se obtuvo información		2 créditos
	Escritura científica 2	El objetivo de este curso es introducir a los estudiantes al proceso de escritura académica. Durante el curso los estudiantes revisarán diversos textos científicos y deberán atravesar las distintas etapas del proceso de escritura, recordar las normas generales del lenguaje, aprender a citar sus fuentes correctamente y sobre todo adquirir habilidades de argumentación y capacidad de síntesis. El estudiante deberá escribir textos de forma comprensible para el lector y tendrán la capacidad de aplicar el lenguaje académico a su propio campo de estudio.	No se obtuvo información	2 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Profesionales de Educación	Fundamentos de la educación en la primera infancia	El objetivo de este curso es que los estudiantes comprendan los principios fundamentales de la educación en la primera infancia y su interrelación con la sociedad. Los estudiantes se familiarizarán con las teorías de aprendizaje y enseñanza y su importancia en la educación de la primera infancia. Comprenderán la naturaleza específica del plan de estudios oficial de Educación Infantil de Finlandia, así como sus fortalezas y debilidades. Se inculcará en los estudiantes una visión cooperativa de la educación en el ejercicio docente tanto en guarderías como en el Jardín de Infantes.	No se obtuvo información	4 créditos
	Desarrollo Infantil	Los estudiantes se familiarizarán con la evolución de las concepciones de la infancia y de la niñez a través de la historia. Comprenderán las contribuciones de las visiones culturales a la educación y la importancia de la educación en los cambios culturales. Comprenderán la importancia de la percepción que el niño tiene de su propia cultura en el desarrollo y construcción de aprendizajes.	No se obtuvo información	4-5 créditos
	Desarrollo biológico social y psicológico de los niños	El objetivo es familiarizar a los estudiantes con los procesos de desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional del niño y la influencia del medio ambiente y el entorno social. Prepara al docente a reconocer la singularidad de cada individuo, sus fortalezas y debilidades y cómo apoyar la iniciativa, la curiosidad y la autonomía de cada niño.	No se obtuvo información	3-5 créditos
	Orientación a estudios universitarios y profesión de maestro	El objetivo es familiarizar a los futuros docentes con el currículo de educación en el jardín de infantes y el diseño de un plan de estudios. Durante el curso se discuten y analizan conceptos de educación, enseñanza e implicaciones éticas del trabajo en guarderías y jardines de infantes. El curso contribuye a la formación de la identidad del docente de jardín de infantes.	No se obtuvo información	4 créditos
Educación artística	Educación artística I	El curso se centra en las artes visuales y en la importancia de la imagen artística. Los estudiantes experimentarán un ambiente estético, artístico y cultural y aplicarán su experiencia en la planificación, ejecución y evaluación de un programa de actividades de expresión visual adaptadas a las características de los niños en la primera infancia.	No se obtuvo información	4 créditos
	Educación artística II (Electiva)	El objetivo de este curso es que el futuro docente sea capaz de ampliar la experiencia artística y la cultura visual del niño en la educación temprana. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de aplicar la enseñanza de las artes visuales a través de tareas y proyectos experimentales y exploratorios. El docente será capaz de desarrollar en los niños la expresión visual, la experiencia artística, la cultura estética y el arte en medios de comunicación.	No se obtuvo información	4 créditos
	Literatura Infantil	El objetivo de este curso es que los estudiantes comprendan las características del arte, la música, el teatro y la literatura infantil y su importancia en el desarrollo del niño. Que entiendan la literatura infantil como influencia cultural, como una forma de interacción y como parte de los juegos de los niños. Los estudiantes adquirirán habilidades para utilizar de forma creativa y versátil los libros infantiles, para inspirar a los niños a relacionarse con palabras, imágenes e historias del mundo.	No se obtuvo información	3 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Univ. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Profesionales de Educación	Educación artesanal I	El objetivo de este curso es que los estudiantes comprendan la importancia de las actividades artesanales como parte del desarrollo general del niño y que adquieran habilidades pedagógicas para diseñar e implementar la educación artesanal en el preescolar. Los estudiantes adquirirán técnicas básicas y herramientas para el trabajo textil y otras actividades artesanales. Serán capaces de crear espacios de trabajo artesanal tomando todas las medidas de seguridad necesarias.	No se obtuvo información	4 créditos
	Educación artesanal II (Electiva)	Los estudiantes tendrán la capacidad de diseñar y ejecutar un programa para la enseñanza del trabajo artesanal (textiles y trabajo técnico) en la educación de la primera infancia. Aplicar e integrar el trabajo artesanal en diversos temas, áreas temáticas y materias en la educación infantil. Profundizar y desarrollar habilidades pedagógicas para implementar programas de educación en costura. Los estudiantes adquirirán conocimientos sobre diversos aspectos técnicos y textiles que se adaptan a la educación de niños en el jardín de infantes. Adquirirán comprensiones sobre la concepción del trabajo artesanal, sus métodos y procedimientos en la educación de la primera infancia.	No se obtuvo información	4 créditos
	Pedagogía y Teatro	El objetivo de este curso es familiarizar a los estudiantes con los fundamentos teóricos de la educación del teatro en la primera infancia y adaptar los métodos de trabajo y las actividades dramáticas a un grupo de educación infantil. Adquirirán la capacidad para planificar y ejecutar actividades y métodos de trabajo de teatro en la educación infantil y reflexionar sobre el drama en la edad temprana.	No se obtuvo información	3 créditos
	Educación Ambiental y Ciencias Naturales	El curso se centra en los procesos de aprendizaje y contenidos básicos acerca del medio ambiente y el entorno educativo del niño, así como las formas de promover una cultura infantil positiva y responsable hacia el medio ambiente y la naturaleza. Los estudiantes adquirirán conocimientos básicos de los objetivos clave y los procesos de aprendizaje en la educación ambiental de la primera infancia, así como el rol del profesor en este proceso. Se familiarizarán con el desarrollo sostenible en la guardería.	No se obtuvo información	3 créditos
	Lenguaje e Interacción	Este curso se centra en el desarrollo del lenguaje, de la conciencia lingüística y el desarrollo de habilidades iniciales para la lecto escritura. Los estudiantes comprenderán la importancia del lenguaje en la educación de la primera infancia. Se familiarizarán con metodologías de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje, la interacción y la enseñanza de la lectura en niños pequeños. Adquirirán habilidades para apoyar el desarrollo del lenguaje en los niños, para el desarrollo inicial de la lecto-escritura y para iniciar a los niños en el lenguaje de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Tomarán en cuenta la evolución de los entornos lingüísticos en la educación y la multiculturalidad en la primera infancia.	No se obtuvo información	3 créditos
	Matemáticas	Los estudiantes se familiarizarán con los criterios para el aprendizaje de las matemáticas, objetivos, contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en niños en el jardín de infantes. Serán capaces de identificar las características de las matemáticas que utilizan los niños en situaciones diarias, así como las etapas en el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Serán capaces de planificar, implementar y evaluar un programa de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.	No se obtuvo información	3 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Profesionales de Educación	Educación Musical I	El objetivo del curso es que los estudiantes comprendan las características especiales de la educación musical en la primera infancia, el lenguaje, diversos estilos de música y la música occidental. Se familiarizarán con el desarrollo musical del niño y se los capacitará para utilizar un software de educación musical diseñado para la primera infancia.	No se obtuvo información	4 créditos
	Educación Musical II (Electiva)	El objetivo de este curso es mejorar las habilidades de los futuros docentes en el diseño e implementación de un programa de educación musical dirigido a niños preescolares. Los estudiantes serán capaces de diseñar e implementar un programa de educación musical adaptado a niños de edad preescolar para lo que se relacionarán con métodos y prácticas musicales en la educación de la primera infancia. Se relacionarán con el mundo de la música y la música tradicional finlandesa y su aplicación a la educación musical (escuchar, cantar, música y actividad física).	No se obtuvo información	4 créditos
	Educación Física y Salud	Durante el curso los estudiantes se familiarizarán con conceptos básicos de la actividad física y la educación para la salud en la primera infancia, así como con conceptos de ergonomía y bienestar general de la niñez. Comprenderán la importancia de la salud y el bienestar para el desarrollo de la capacidad social, emocional, mental, física y funcional del niño. Se relacionarán con los contenidos de un programa de actividad física en la educación de la primera infancia y se relacionarán con metodologías para apoyar el desarrollo motor del niño.	No se obtuvo información	3 créditos
	Educación Física I	Este curso se centra en el estudio de los contenidos, características especiales y entornos de aprendizaje para la educación física y la educación para la salud en la primera infancia. Los estudiantes se familiarizarán con estilos de vida saludables y adquirirán la capacidad de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación física y de educación para la salud para el jardín de infantes.	No se obtuvo información	4 créditos
	Educación Física II (Electiva)	Los estudiantes profundizarán su conocimiento sobre los contenidos de un programa de educación física para la primera infancia, así como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el desarrollo de habilidades físicas. Los estudiantes podrán diseñar e implementar eventos deportivos que integren otras áreas del conocimiento de la educación infantil.	No se obtuvo información	4 créditos
	Educación religiosa y ética	Los estudiantes comprenderán la importancia de la ética y de la educación religiosa en el sistema de educación de la primera infancia de Finlandia, así como el impacto de la educación ética en la cultura. Estudiarán los efectos del laicismo y de una sociedad en la que coexisten múltiples religiones en la implementación de la educación religiosa. Los estudiantes adquirirán habilidades para diseñar e implementar un programa, así como ambientes de aprendizaje y metodologías apropiadas para la enseñanza de la ética y la religión.	No se obtuvo información	3 créditos
	Práctica profesional Básica	El objetivo de esta práctica básica es familiarizar a los futuros docentes con las tareas de maestro de jardín de infantes y desarrollar la capacidad de observación del niño y de su entorno de aprendizaje. Se espera que los futuros docentes comprendan la importancia de los criterios pedagógicos en el aprendizaje y desarrollo del niño. Se relacionarán con la construcción de materiales didácticos, realización de actividades infantiles y evaluación de los aprendizajes.	No se obtuvo información	3 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Profesionales de Educación	Contextos de la Educación en la primera infancia	Los estudiantes se familiarizarán con fundamentos teóricos y premisas didácticas de la educación infantil y primaria y cómo las ideologías y teorías educativas influyen las políticas educativas oficiales. Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de identificar las similitudes y diferencias entre la educación infantil o preescolar y la educación primaria, así como las oportunidades de cooperación para la transición del preescolar a la escuela primaria.	No se obtuvo información	3 créditos
	La cooperación profesional en la educación de la primera infancia	El objetivo de este curso es desarrollar en los futuros docentes habilidades de comunicación interpersonal que apoyen el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños. Se desarrollará en los futuros docentes capacidad para fomentar relaciones de cooperación con los padres de familia, con otros equipos profesionales y con otros miembros de la comunidad tanto dentro como fuera de la guardería. Se preparará a los estudiantes como futuros docentes a actuar como líderes pedagógicos en su comunidad y en diversas redes que apoyen el bienestar, el desarrollo y a educación del niño. Se familiarizará a los estudiantes sobre la legislación sobre el bienestar de los niños.	No se obtuvo información	5 créditos
	El aprendizaje en la acción	Los estudiantes profundizarán sobre características básicas de las actividades, tareas, juegos, puestos de trabajo y entornos de aprendizaje en la educación de la primera infancia. Adquirirán la capacidad de identificar las particularidades de cada niño para la definición de objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Implementarán las actividades, tareas, juegos y diversas situaciones de aprendizaje orientadas a los objetivos del programa.	No se obtuvo información	5 créditos
	Pedagogía de niños menores de tres años	Los estudiantes se familiarizaran con las características especiales de los niños menores de 3 años. Adquirirán la capacidad de desarrollar e implementar una educación preescolar de alta calidad para niños menores de 3 años. Se dará especial atención al desarrollo de competencias de observación y de interacción con los niños en el aula.	No se obtuvo información	3 créditos
	Planificación y desarrollo educación infantil	El énfasis de este curso está en el diseño de la planificación curricular, definición de objetivos, actividades y evaluación en la educación temprana.	No se obtuvo información	3 créditos
	Práctica integrada	El objetivo de la práctica integrada es permitir a los estudiantes aplicar los conceptos y teorías de educación estudiadas. Durante la práctica los estudiantes adquirirán habilidades de planificación, diseño e implementación de actividades educativas y evaluación de los aprendizajes. La práctica permitirá ampliar y profundizar la visión y uso de la teoría educativa.	No se obtuvo información	6 créditos
	Práctica profesional al final	El objetivo de esta pasantía profesional es profundizar sobre las responsabilidades generales del docente y las actividades pedagógicas en el jardín de infantes. Los estudiantes adquirirán experiencia en liderazgo pedagógico y trabajarán como un miembro activo de la comunidad educativa en un programa de educación preescolar. Los estudiantes se familiarizarán con las redes de administración y cooperación de la atención temprana y reflexionarán sobre su práctica docente y su autoaprendizaje como maestro(a) de jardín de infantes.	No se obtuvo información	6 créditos



ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios Profesionales de Educación	Tesis de Licenciatura	La tesis es la última instancia académica para la obtención del título de Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad de Helsinki. El objetivo es que los estudiantes aprendan a investigar, a hacerse preguntas y conceptualizaciones. Los estudiantes deberán atravesar las diversas etapas del proceso de investigación, elaboración del marco de referencia, diseño metodológico, recolección de información e interpretación de resultados. Durante su trabajo de tesis los estudiantes se familiarizarán con los principios teóricos generales del tema de estudio seleccionado. Se espera que dominen la materia objeto de análisis, que sean capaces de elaborar un marco teórico de referencia y desarrollar una actitud crítica frente a las diversas fuentes revisadas.	No se obtuvo información	6-10 créditos
	Introducción a las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación	Este curso se dicta en todas las Unidades académicas y carreras de la Universidad de Helsinki. Tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las habilidades en tecnologías de información y comunicación necesarias para utilizar los entornos de aprendizaje de la Universidad de Helsinki. El curso se organiza en 5 secciones separadas: <b>Sección 1.</b> Introducción al uso de los ordenadores: Los estudiantes serán capaces de manejar un ordenador y sus programas, además de sus archivos y directorios, adquirirán un dominio básico del uso del internet. <b>Sección 2.</b> El entorno de la computación en la Universidad de Helsinki: Prepara a los alumnos a utilizar independientemente el entorno informático y los servicios estudiantiles en línea que ofrece la Universidad de Helsinki como las cuentas de usuario, nombres de usuario, correos electrónicos y que serán necesarios para la planificación de sus estudios y tomar cursos en línea a través del campus virtual de la Universidad de Helsinki. <b>Sección 3.</b> Presentación y Modificación de datos: Los estudiantes serán capaces de elegir el programa correcto para cualquier tarea y ser competente en el uso básico de la herramienta elegida. Podrá utilizar correctamente programas como procesamiento de textos, hojas de cálculo, power points, así como transferir datos entre diferentes programas. <b>Sección 4.</b> Búsqueda de información: Permitirá a los estudiantes utilizar los servicios que ofrece la Biblioteca de la Universidad y recabar información de diferentes fuentes. Será capaz de utilizar diversas técnicas de búsqueda y se familiarizará con los conceptos básicos de derechos de autor. <b>Sección 5.</b> Seguridad de la información y protección de datos: Se introducirá a los estudiantes a los conceptos de seguridad de la información y protección de datos.	No se obtuvo información	3 créditos
Estudios de Lenguaje y Comunicación	Comunicación verbal	El objetivo del curso es que el estudiante comprenda la importancia de adquirir competencias en comunicación interpersonal para su práctica profesional docente. Durante el curso el estudiante adquirirá habilidades de interacción, de autoevaluación y de desarrollo continuo de sus competencias profesionales. El estudiante tendrá la capacidad de operar de forma flexible y orientar su comunicación hacia objetivos de su propio campo laboral.	10 horas	2 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios de Lenguaje y Comunicación	Tecnología de Información y Comunicación	El curso abarca la información y la comunicación como un fenómeno educativo. Los estudiantes adquirirán la capacidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación en las diferentes etapas del trabajo científico que permitirá al estudiante realizar su tesis final, comprenderá la importancia del uso de tecnologías de información y comunicación en su trabajo docente y la necesidad del autoaprendizaje y adquisición de nuevas destrezas en el uso de tecnologías de información y comunicación.	No se obtuvo información	2 créditos
	Francés: Comprensión Oral y Lectora (Electiva)	El curso tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprensión oral y lectora de la lengua francesa. Los estudiantes serán capaces de comprender el contenido de textos en francés, identificar las opiniones del autor y realizar la síntesis de los principales puntos de vista reflejados en el texto. Deberán dedicar tiempo a la lectura de textos largos en francés con la finalidad de incrementar el vocabulario. Para facilitar la lectura los estudiantes podrán utilizar herramientas como diccionarios e internet.	30 a 40 horas	3 créditos
	Italiano: Expresión Oral (Electiva)	El objetivo de este curso es que los estudiantes puedan mejorar la capacidad de expresar sus puntos de vista en italiano. Al finalizar el curso habrán ampliado considerablemente su vocabulario en italiano. Serán capaces de expresarse con claridad en italiano y se habrán familiarizado con el vocabulario de su campo profesional. Durante el curso se discutirán una variedad de temas y los estudiantes realizarán presentaciones relacionadas a su campo laboral.	40 horas y 41 horas de estudio personal	3 créditos
	Inglés académico y profesional: Comprensión Lectora y Comunicación Oral y Escrita (Electiva)	El objetivo de este curso es que los estudiantes desarrollen habilidades en inglés académico en su campo profesional y adquieran la confianza para comunicarse en inglés en situaciones importantes de su vida profesional. Durante el curso los estudiantes mejorarán su habilidad para comprender el lenguaje académico hablado; discutir temas académicos y temas generales presentando diversas ideas y opiniones; leer, comprender, hacer la síntesis de textos académicos e identificar los diversos puntos de vista; escribir textos académicos estructurados utilizando vocabulario de su campo laboral; comunicarse de forma clara, espontánea, fluida y utilizar los términos precisos; responsabilizarse de su autoaprendizaje a través de la autoevaluación. Durante el curso los estudiantes leerán y revisarán una serie de textos académicos relacionados a su campo laboral en journals, libros, textos de internet y otros materiales que provea el profesor. Escribirán textos y realizarán presentaciones orales sobre discusiones relacionadas a su campo de estudio.	42 horas	3 créditos
	Español: Expresión Oral (Electiva)	El objetivo del curso es desarrollar la capacidad de expresar en español sus puntos de vista, con cierta fluidez y soltura. Al terminar el curso los estudiantes serán capaces de sostener conversaciones sobre aspectos relacionados con su carrera, formar parte de seminarios y conferencias en español. Durante el curso se debatirán temas de actualidad nacional e internacional y todos los cursos se desarrollarán en español.	48 horas (y 33 horas de autoestudio)	3 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
Estudios de Lenguaje y Comunicación	Francés: Expresión Oral (Electiva)	El objetivo de este curso es mejorar la comprensión oral para poder mantener una discusión relativamente compleja sobre un tema de orden general. Desarrollar oralmente cuestionamientos presentado los elementos positivos o negativos implícitos. Expresarse con fluidez y argumentar en el contexto de una discusión en la que intervienen varios participantes. Durante el curso se realizarán debates y exposiciones sobre aspectos relacionados a su campo de estudio.	42 horas	3 créditos
	Alemán: Expresión Verbal (Electiva)	El objetivo del curso de alemán es utilizar el lenguaje hablado, aumentar vocabulario y comprender situaciones cotidianas. Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de expresarse en alemán con mayor facilidad y justificar sus opiniones. Durante el curso se discutirán temas de actualidad relacionados con Finlandia y con países de habla alemana, así como relacionados al campo laboral del estudiante. Deberán realizarse pequeñas presentaciones orales sobre un tema seleccionado por ellos mismos	42 horas (y 39 horas de trabajo independiente)	3 créditos
	Alemán: Comprensión Lectora (Electiva)	Este curso está diseñado para estudiantes interesados en desarrollar una capacidad lectora de textos alemanes. Al finalizar el curso el estudiante será capaz de leer textos largos, encontrar la información necesaria y familiarizarse con la estructura clave de un texto. Hacer una síntesis de los principales puntos de vista y expresarlos con sus propias palabras en su lengua materna. Comprender las opiniones y puntos de vista del autor. Durante el curso los estudiantes podrán utilizar textos de su propio campo laboral.	52 horas (y 34 horas de trabajo independiente)	3 créditos
	Italiano: Comprensión Lectora (Electiva)	El objetivo del curso es que los estudiantes adquieran la capacidad de lectura de textos en lengua italiana y amplíen su vocabulario. Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de comprender textos generales y profesionales en lengua italiana. Habrán ampliado considerablemente su vocabulario y se familiarizarán con las estructuras de las oraciones en textos en italiano. Durante el curso se tratarán temas de política, historia, medio ambiente y literatura. Se realizarán trabajos de equipo y diferentes tareas para adquirir vocabulario, los trabajos escritos se realizarán en lengua materna.	28 horas y 53 horas estudio personal	3 créditos
	Habilidad oral y escrita en lengua nacional: Finlandés (Electiva)	El objetivo del curso es que los estudiantes comprendan la lengua finlandesa hablada y escrita y sean capaces de discutir temas relacionados a su campo laboral. Serán capaces de escribir en finlandés. Para aprobar la asignatura los estudiantes deben adquirir el nivel de conocimiento del lenguaje finlandés requerido por las autoridades públicas.	42 horas y 39-93 horas trabajo independiente)	3-5 créditos
	Habilidad oral y escrita en segunda lengua nacional: Sueco (Electiva)	El objetivo del curso es que los estudiantes adquieran habilidades orales y escritas en lengua sueca y sean capaces de discutir temas relacionados a su campo laboral. Para aprobar la asignatura los estudiantes deben adquirir el nivel de conocimiento del lenguaje sueco requerido por las autoridades públicas. Los estudiantes serán capaces de expresarse verbalmente y por escrito en lengua sueca, describir el contenido de textos, expresar y justificar sus opiniones, realizar planificaciones, solicitar y proveer información, entre otras actividades de expresión verbal y escrita. Durante el curso se discutirán temas de actualidad en el área de educación inicial.	42 horas (39 horas trabajo independiente)	3 créditos

ANEXO 10. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI DE FINLANDIA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Uni. de Med. de Univ. Estudio
<b>Estudios de Lenguaje y Comunicación</b>	Ruso: Expresión Oral (Electiva)	El objetivo del curso es que el estudiante adquiera vocabulario y estructuras gramaticales de la lengua rusa, que sea capaz de expresar sus opiniones, así como hacer presentaciones orales sobre diversos temas de actualidad. Durante el curso se tratarán temas de la vida social, cultural actual tanto de Rusia como de Finlandia.	21 horas (33 horas trabajo independiente)	2 créditos
	Ruso: Comprensión Lectora (Electiva)	El objetivo del curso es que los estudiantes sean capaces de leer y comprender textos en lengua rusa y amplíen su vocabulario del idioma. Al finalizar el curso el estudiante será capaz de leer con facilidad temas relacionados a su campo laboral, así como de la cultura rusa y su historia. Durante el curso se tratarán temas de política, historia y sociología, se realizarán trabajos grupales, así como trabajos individuales de lectura de textos, redacción de síntesis de los textos en lengua maternal.	26 horas (56 horas trabajo independiente)	3 créditos
	Español: Comprensión Lectora (Electiva)	El objetivo del curso es que los estudiantes sean capaces de leer y comprender textos en español y amplíen su vocabulario del idioma. Al finalizar el curso el estudiante será capaz de leer con facilidad temas relacionados a su campo laboral, habrán expandido significativamente su vocabulario y serán capaces de utilizar material en español como fuente de sus trabajos de investigación. Durante el curso se tratarán temas de política, historia, medio ambiente y literatura, se realizarán trabajos grupales, así como trabajos individuales de lectura de textos, la redacción y síntesis de los textos se realizará en lengua maternal.	28 horas 53 horas estudio personal	3 créditos

## ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO)

El objetivo del programa es formar maestros de Educación Infantil emprendedores e innovadores, responsables de garantizar una educación integral y de desarrollar las capacidades y potencialidades cognitivas, motrices, emocionales y sociales de niños de cero a seis años. Estarán en capacidad de impulsar avances y prácticas pedagógicas en guarderías con niños de cero a tres años y en jardines de infantes con niños de tres a seis años, en el marco de una escuela abierta a las familias y al entorno, así como para alcanzar diferentes niveles de compromiso y de responsabilidad en el marco educativo en general y en el escolar en particular (Universidad Ramón Llull, 2014).

***Metodología de la Facultad y de la carrera de Educación Infantil.*** La metodología se fundamenta en una pedagogía personalizada en la que se destacan el trabajo en grupos reducidos y seminarios de 12 a 15 estudiantes; actividades prácticas que se llevan a cabo en centros educativos de reconocido prestigio tanto de carácter nacional como internacional y bajo la supervisión y el seguimiento de un tutor. Los estudiantes reciben la formación propia de su titulación, así como enseñanzas de carácter humanista e interdisciplinarias, a partir de diferentes bloques pedagógicos: clases magistrales, seminarios, trabajo en pequeños grupos, trabajo individual de reflexión y de investigación a partir de propuestas guiadas y tutorías personalizadas (Universidad Ramón Llull, 2014).

El trabajo de seminario en grupos de 12 a 15 personas es el ámbito clave de la metodología de la Facultad de Educación Blanquerna. El seminario es un espacio de formación profesional y humana en el que se desarrollan, entre otros, los aspectos prácticos del plan de estudios, especialmente en lo referente al entorno profesional en el que deberán trabajar. Esta metodología activa de acercamiento al mundo profesional y de rigor científico permite, en un clima de diálogo y participación, fomentar la capacidad emprendedora, creativa y el espíritu crítico necesarios para dar respuesta a las necesidades de la escuela de hoy. Coincide, además, con la nueva normativa europea de educación superior (Universidad Ramón Llull, 2014).

## ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Desde el momento en el que el estudiante inicia sus estudios cuenta con el apoyo de un profesor tutor, quien asume funciones vinculadas a la orientación académica, personal, vocacional y profesional del estudiante. El programa enfatiza la internacionalización de los estudios, tanto en lo que se refiere a la competencia lingüística en inglés como a la posibilidad de formar parte del currículum formativo en universidades extranjeras o la realización de prácticas en escuelas del extranjero (Universidad Ramón Llull, 2014).

**Estructura de los estudios.** Los estudios están organizados partiendo de las competencias que deben adquirir los estudiantes para el ejercicio de la profesión y están estructurados en módulos de formación básica, formación obligatoria y optativa, prácticas y proyecto final de grado. Para obtener el título de Educación Infantil, se requieren completar 240 créditos, distribuidos de la siguiente manera:

<b>Cursos</b>	<b>Nº de créditos</b>
Cursos básicos	102 créditos
Cursos obligatorios	66 créditos
Cursos optativos	18 créditos
Prácticas	42 créditos
Trabajo final	12 créditos
Total	240 créditos

Los módulos de formación básica con materias obligatorias transversales a todos los grados, permiten el reconocimiento entre las titulaciones. La propuesta formativa permite la obtención de una segunda titulación en Educación Primaria. Una vez obtenido un grado en Educación el estudiante tiene la posibilidad de obtener una segunda titulación en otro grado a partir de la convalidación y adaptación de créditos en función de su itinerario particular y podrá cursar los créditos restantes en un programa académico para obtener el segundo título. Este modelo permite a los estudiantes la inserción en el mundo laboral al cabo de cuatro años y la obtención de dos titulaciones en educación en cinco años: Educación Infantil, más Educación Primaria (Universidad Ramón Llull, 2014).

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

**Malla Curricular**

Áreas/ Semestres	1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre	4to Semestre	5to Semestre
<b>Cursos Básicos</b>	La escuela de Educación Infantil I (12 créditos)	Procesos y contextos educativos (12 cr.)	Proces. Educ., aprendiz. y desarrollo de la personalidad (0-6 años) (12 créditos)	Dificultades de aprendiz y trastornos del desarrollo (6 créditos)	La escuela de Educ. Infantil II (6 créditos)
		Habilidades docentes comunic. I (6 créditos)	Sociedad, familia y escuela III (6 créditos)	Habilidades docentes comunic. II (6 créditos)	
		Sociedad, familia y escuela I (6 créditos)		Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes (12 cr.)	
		Sociedad, familia y escuela II (6 créditos)			Aprendizaje de lenguas y lecto-escritura (12 cr.)
	<b>6to Semestre</b>	<b>7mo Semestre</b>	<b>8vo Semestre</b>	<b>Optativas</b>	
		Observación sistemática y análisis de contextos (6 créditos)	Infancia, Salud y alimentación (6 créditos)	Declaración eclesíástica de capac. académica (5to semest) (6 créditos)	
				Familia, escuela y entorno (5to semestre) (6 créditos)	
				Didáctica de la lengua y de la literatura oral (5to semestre) (6 créditos)	
				Educación Física (7mo semestre) (6 créditos)	

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas/ Semestres	1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre	4to Semestre	5to Semestre
<b>Cursos Obligatorios</b>	Educación Física (6 créditos)		Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática I (12 créditos)		
	Música y Expresión plástica I (12 créditos)				
<b>Prácticas</b>				Práctica I (6 créditos)	Práctica II (12 créditos)
	<b>6to Semestre</b>	<b>7mo Semestre</b>	<b>8vo Semestre</b>	<b>Optativas</b>	
<b>Cursos Obligatorios</b>	Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática II (12 créditos)			Educación Musical (7mo semestre) (6 créditos)	
	Música, expresión plástica y corporal II (12 créditos)			Educación Inclusiva (7mo semestre) (6 créditos)	
				Lengua Extranjera (7mo semestre)	
<b>Prácticas</b>		Práctica III (Menciones): Bases para la innovación e investigación educativa: - Atención a la diversidad, - Educación Física, - Educación Musical, - Lenguas Extranjeras (24 créditos)		Experimentación y descubrimiento del entorno (8vo semestre) (6 créditos)	
			Declaración Eclesiástica de Capacitación Académica-DECA II (8vo semestre) (6 créditos)		
<b>Trabajo Final</b>		<b>Trabajo Final de Grado (Menciones)</b> -Mención en Atención a la Diversidad -Mención en Educación Física -Mención en Educación Musical -Mención en Lenguas Extranjeras (12 créditos)		Educación Visual y Plástica (8vo semestre) (6 créditos)	



ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

**Descripción de Materias**

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Básicos	La escuela de Educación Infantil I	<p>Esta asignatura pretende que los alumnos dominen de manera satisfactoria la expresión oral, escrita y audiovisual para una buena comunicación tanto en su vida universitaria como en su vida profesional.</p> <p><b>Gestión de la información y TIC:</b> Provee al estudiante herramientas TIC de manera que el estudiante tenga la capacidad de gestionar la información de forma eficaz, elemento clave para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.</p> <p><b>Competencias:</b> <u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</li> <li>- Comprender los conceptos, los sistemas y el funcionamiento de la tecnología.</li> <li>- Adquirir la capacidad de búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información y transformarla en conocimiento.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir destrezas de búsqueda, selección y construcción de materiales didácticos con soporte tecnológico, utilizando contextos específicos de las diversas disciplinas.</li> <li>- Planificar y desarrollar trabajos de investigación, administración de proyectos, resolución de problemas y tomar decisiones fundamentales usando herramientas y recursos digitales apropiados.</li> <li>- Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación infantil.</li> </ul> <p><u>Ámbito Tecnológico:</u> Conocer metodologías de enseñanza y aprendizaje que incorporen adecuadamente las TIC a los procesos educativos.</p> <p><u>Ámbito Lingüístico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y saber utilizar los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.</li> <li>- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula de Infantil.</li> </ul> <p><u>Ámbito Individual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumir la necesidad de autoevaluar la propia trayectoria de formación, reconociendo la necesidad de un desarrollo profesional continuado mediante la autoevaluación de la propia práctica y el uso de los recursos tecnológicos.</li> <li>- <u>Ámbito Social</u></li> <li>- Valorar la importancia del trabajo en equipo.</li> <li>- Conocer la universidad como institución educativa y participar de forma activa en la dinámica de la universidad.</li> </ul> <p><u>Ámbito Organización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para reforzar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje del otro.</li> <li>- Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.</li> </ul> <p><u>Ámbito Capacidad emprendedora:</u> Participar en proyectos de investigación, congresos, jornadas y otros foros educativos.</p>	No se obtuvo información	12 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Básicos	Procesos y contextos educativos	<p><b>Historia y Antropología de la Educación:</b> Introducción a la perspectiva histórica y antropológica de la educación. Concepto de historia y de educación. La importancia de la perspectiva histórica en la práctica educativa del presente. La antropología como referencia para los maestros.</p> <p><b>Procesos y contextos educativos:</b> La psicología y el estudio del comportamiento humano en los procesos y los contextos educativos. Aportaciones de los distintos modelos teóricos al estudio de los procesos y contextos educativos.</p> <p><b>Competencias</b>  <u>Ámbito Cognitivo:</u> Identificar y valorar los diferentes métodos didácticos para realizar la tarea docente, así como las incidencias que tienen en la práctica educativa.  <u>Ámbito Metodológico</u>                      - Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para poder incidir eficazmente en el proceso educativo.                      - Saber comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente en la etapa de educación infantil.  <u>Ámbito Individual:</u> Aceptar la responsabilidad y el compromiso de formar personas y Ser capaz de desarrollarse personal y profesionalmente.  <u>Ámbito Social-individual:</u> Conocer aspectos relacionados con la convivencia en el aula de educación infantil.</p>	No se obtuvo información	12 créditos
	Habilidades docentes comunicativas I	<p><b>Competencias:</b>  <u>Ámbito Individual:</u> Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.  <u>Ámbito Tecnológico:</u> Asumir la necesidad de autoevaluar la propia trayectoria de formación, reconociendo la necesidad de un desarrollo profesional continuo mediante la autoevaluación de la propia práctica y el uso de los recursos tecnológicos.  <u>Ámbito Lingüístico:</u> Fomentar la lectura y animar a escribir.                      - Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
	Sociedad familia y escuela I	<p><b>Competencias:</b>  <u>Ámbito Cognitivo:</u> Ser capaz de comprender cuestiones centrales sobre el hombre, la cultura y la religión y tener la capacidad de reflexionar y Comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural para poder intervenir adecuadamente.  <u>Ámbito Social</u>                      - Analizar y construir el conocimiento epistemológico de las ciencias sociales y la antropología que confluyen en la educación del niño y de la niña.                      - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.  <u>Ámbito Individual:</u> Descubrir y aprender los valores de la responsabilidad y el compromiso de formar personas.  <u>Ámbito Capacidad Emprendedora:</u> Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multicultural y multireligiosos.</p>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Básicos	Sociedad familia y escuela II	<p><b>Competencias:</b> <i>Ámbito Cognitivo:</i> Analizar e incorporar de manera crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar. Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.</p> <p><i>Ámbito Metodológico:</i> Saber comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente en la etapa de educación infantil.</p> <p><i>Ámbito Lingüístico:</i> Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para poder incidir eficazmente en el proceso educativo.</p> <p><i>Ámbito Individual/ Liderazgo:</i> Aceptar la responsabilidad y el compromiso de formar personas. Ser capaz de desarrollarse personal y profesionalmente.</p> <p><i>Ámbito Social:</i> Conocer aspectos relacionados con la convivencia en el aula de educación infantil.</p> <p><i>Ámbito Emprendedor:</i> Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en formación ciudadana.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	<p><b>Competencias:</b> <i>Ámbito Cognitivo:</i> Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6 y en aquellos otros periodos propios de la educación obligatoria, en el contexto familiar, social y escolar. Conocer y comprender los fundamentos de la psicología del desarrollo de la infancia en los periodos 0-3, 3-6 y también en aquellos propios de la educación obligatoria. Conocer los fundamentos de la atención temprana. Conocer la dimensión pedagógica y psicológica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, motrices, comunicativas, sociales, afectivas.</p> <p><i>Ámbito Metodológico:</i> Conocer y analizar experiencias innovadoras en educación infantil. Valorar la importancia de la estabilidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Promover la adquisición de hábitos de la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. Identificar los elementos importantes para diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.</p> <p><i>Ámbito Individual:</i> Trabajar en equipo con otros profesionales dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando peculiaridades del periodo 0-3 y 3-6.</p>	No se obtuvo información	12 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
	Sociedad familia y escuela III	<p><b>Competencias:</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber reflexionar sobre el hombre, la cultura y la religión, y comprenderlos.</li> <li>- Conocer los elementos esenciales de las diversas religiones y, especialmente, de la tradición judeocristiana.</li> <li>- Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, costumbres, creencias y movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.</li> <li>- Analizar y construir el conocimiento epistemológico de las ciencias sociales y la antropología que confluyen en la educación del niño y de la niña.</li> </ul> <p><u>Ámbito Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrir y aprender los valores de la responsabilidad y del compromiso de formar personas.</li> <li>- Saber participar activamente en la promoción del diálogo intercultural e interreligioso.</li> </ul>	No se obtuvo información	6 créditos
Cursos Básicos	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.</li> <li>- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de los estudiantes con dificultades en base a las modalidades educativas inclusivas.</li> <li>- Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.</li> <li>- Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico:</u></p> <p>Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</p> <p><u>Ámbito Lingüístico:</u></p> <p>Saber informar a otros profesionales especialistas para afrontar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se le planteen.</p> <p><u>Ámbito Individual y liderazgo:</u></p> <p>Atender a las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p> <p><u>Sociales:</u> Utilizar diferentes estrategias de trabajo cooperativo y autónomo.</p>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Básicos	Habilidades docentes comunicativas II	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Lingüístico:</u> Saber comunicarse mediante diferentes lenguajes.</p> <p><u>Ámbito Cognitivo:</u> Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes. Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Saber trabajar en equipo con otros profesionales dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando peculiaridades del período 0-3 y 3-6.</p> <p><u>Ámbito Social:</u> Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera. Conocer los principios básicos de las ciencias del lenguaje, la comunicación y la literatura. Fomentar la lectura y animar a escribir. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
Cursos Básicos	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	<p><b>Competencias:</b> <u>Ámbito Cognitivo (Pensamiento analítico, sistémico...):</u> Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada contexto educativo sabiendo ser flexible en el ejercicio de la función docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.</li> <li>- Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</li> <li>- Saber comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente.</li> <li>- Analizar y construir el conocimiento epistemológico propio de la Organización Escolar de la escuela infantil.</li> <li>- Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en la relación con las familias y con los niños de educación infantil.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico (Gestión del tiempo, resolución problemas...):</u> Saber trabajar en equipo con otros profesionales dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando peculiaridades del período 0-3 y 3-6.</p> <p><u>Ámbito Liderazgo (Orientación a la tarea):</u> Saber ejercer liderazgo y trabajo en equipo en relación al contexto educativo de la escuela infantil.</p> <p><u>Ámbito Social (Trabajo en grupo, tratamiento de conflictos):</u> Valorar la relación personal con el estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.</p> <p><u>Ámbito Organización (Gestión por objetivos):</u> Comprender los principios y funciones de la evaluación interna y externa de los centros de educación infantil.</p>	No se obtuvo información	12 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Básicos	La escuela de Educación Infantil II	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar la escuela de educación infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.</li> <li>- Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras de educación infantil.</li> <li>- Conocer la legislación que regula la escuela infantil y su organización, así como los documentos de gestión del centro.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico, Capacidad emprendedora y Organización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes.</li> </ul> <p><u>Ámbito Social y Liderazgo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la importancia del trabajo en equipo</li> <li>- Valorar la relación personal con cada alumno y su familia como factor de calidad de la educación.</li> </ul>	No se obtuvo información	6 créditos
Cursos Básicos	Aprendizaje de lenguas y lecto-escritura	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el currículum de la lengua y la lectoescritura de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes correspondientes.</li> <li>- Conocer el proceso de aprendizaje de la escritura y su enseñanza.</li> <li>- Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>- Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diversos registros y usos de la lengua.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.</li> <li>- Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.</li> <li>- Comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente en el uso de las lenguas.</li> <li>- Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones educativas relacionadas con el lenguaje.</li> <li>- Ser capaz de fomentar una primera aproximación en una lengua extranjera.</li> <li>- Favorecer las capacidades del habla y de la escritura</li> </ul> <p><u>Ámbito Lingüístico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y dominar las técnicas de expresión oral y escrita.</li> <li>- Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente las lenguas oficiales de Catalunya.</li> </ul>	No se obtuvo información	12 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Básicos	Observación sistemática y análisis de contextos	<p><b>Competencias:</b> <i>Ámbito Cognitivo (Pensamiento analítico, sistémico...)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y la mejora de la educación infantil.</li> <li>- Analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</li> </ul> <p><i>Ámbito Metodológico (Gestión del tiempo, resolución de problemas...):</i> Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar el análisis de campo mediante la metodología observacional utilizando las tecnologías de la información y audiovisuales.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
	Infancia, Salud y alimentación	<p><b>Competencias:</b> <i>Ámbito Cognitivo / Metodológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar con los profesionales especializados para solucionar estos trastornos.</li> <li>- Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturban el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.</li> </ul> <p><i>Ámbito Cognitivo:</i> Conocer los principios de desarrollo y comportamiento saludables. Identificar trastornos del sueño, alimentación, del desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Entender la salud mental como un aspecto de la salud global de la persona</p> <p><i>Ámbito Metodológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizar la evaluación en su función propiamente pedagógica y no sólo acreditativa.</li> <li>- Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de forma que se garantice el bienestar de los alumnos.</li> <li>- <i>Ámbito Social:</i> Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno.</li> </ul>	No se obtuvo información	6 créditos
Cursos Obligatorios	Educación Física	<p><b>Competencias</b></p> <p><i>Ámbito Cognitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los fundamentos de la educación física del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.</li> <li>- Comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente desde la educación física</li> <li>- Analizar y construir el conocimiento epistemológico de aquellas disciplinas que confluyen en la educación del niño y la niña.</li> </ul> <p><i>Ámbito Metodológico:</i> Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.</p> <p><i>Ámbito Individual:</i> Aceptar la responsabilidad y el compromiso de formar a personas desde la educación física.</p> <p><i>Ámbito Social:</i> Saber ejercer liderazgo y trabajo en equipo en contextos de educación física.</p> <p><i>Ámbito Organización y Capacidad emprendedora:</i> Elaborar propuestas didácticas que fomenten las capacidades y las habilidades motrices.</p>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Obligatorios	Música y Expresión Plástica I	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u>                      Conocer los fundamentos musicales y plásticos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.                      Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.                      Comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente desde la educación artística.                      Analizar y construir el conocimiento epistemológico de aquellas disciplinas que confluyen en la educación del niño y la niña.</p> <p><u>Ámbito Metodológico</u>                      Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.                      Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.                      Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y la creación artística.                      Comunicarse en diferentes lenguajes artísticos.</p> <p><u>Ámbito Individual:</u> Aceptar la responsabilidad y el compromiso de formar a personas desde la educación artística.  <u>Ámbito Social:</u> Saber ejercer liderazgo en el trabajo en equipo en contextos artísticos.  <u>Ámbito Creatividad:</u> Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musical, el dibujo y la creatividad.</p>	No se obtuvo información	12 créditos
	Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática I	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u>                      Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes correspondientes.                      Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.                      Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.                      Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.                      Conocer los momentos más destacados de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.                      Gestionar la información y transformarla en conocimiento científico y matemático.                      Analizar y construir el conocimiento científico y matemático que confluye en la educación del niño y la niña.</p> <p><u>Ámbito Metodológico:</u> Aplicar la metodología científica utilizando el pensamiento científico y la experimentación.                      Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones educativas científicas, de formar individual y en equipo. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.  <u>Ámbito Tecnológico:</u> Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación  <u>Ámbito Individual:</u> Mostrar interés y respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.</p>	No se obtuvo información	12 créditos



ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Obligatorios	Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática II	<p><b>Competencias:</b> <i>Ámbito Cognitivo</i>                      Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.                      Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias a lo largo de la historia.                      Conocer los momentos más destacados de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.                      Analizar y construir el conocimiento científico y matemático que confluye en la educación del niño y la niña.</p> <p><i>Ámbito metodológico:</i> Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones especiales, geométricas y de desarrollo lógico.                      Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.                      Gestionar la información y transformarla en conocimiento científico y matemático.                      Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones educativas científicas, de forma individual y en equipo.</p> <p><i>Ámbito lingüístico:</i> Comunicarse en lenguajes científicos.  <i>Ámbito Tecnológico:</i> Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.  <i>Ámbito personal/individual:</i> Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Saber comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir.</p>	No se obtuvo información	12 créditos
	Música, expresión plástica y corporal II	<p><b>Competencias:</b> <i>Ámbito Cognitivo</i>                      Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.                      Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.</p> <p><i>Ámbito Metodológico</i>                      Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas, musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.                      Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes</p> <p><i>Ámbito Individual/Liderazgo</i>                      Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y la creación artística.                      Saber ejercer el liderazgo y trabajo en equipo en contextos artísticos y de educación física.                      Ser capaz de desarrollarse personal y profesionalmente a través de la expresión artística y de la educación física.</p> <p><i>Ámbito Social:</i> Saber ejercer el liderazgo y trabajo en equipo en contextos artísticos y de educación física.  <i>Ámbito Capacidad Emprendedora:</i> Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musical, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y la creación artística.</p>	No se obtuvo información	No se obtuvo información

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
	Práctica I	<p><b>Competencias:</b> <u>Ámbito Cognitivo:</u> Adquirir un conocimiento práctico del aula y su gestión. Conocer formas de colaboración con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Analizar y construir el conocimiento epistemológico de aquellas disciplinas que confluyen en la educación del niño.</p> <p><u>Ámbito Metodológico:</u> Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Relacionar la educación con el entorno y cooperar con las familias y la comunidad. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo mediante el dominio de las técnicas estratégicas necesarias.</p> <p><u>Ámbito Individual:</u> Saber desarrollarse personal y profesionalmente y aceptar la responsabilidad y el compromiso de formar personas.</p> <p><u>Ámbito Metodológico:</u> Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
Prácticas	Práctica II	<p><b>Competencias:</b> <u>Ámbito Cognitivo:</u> Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad conociendo las formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Analizar e incorporar de manera crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenible. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Analizar y construir el conocimiento epistemológico de aquellas disciplinas que confluyen en la educación del niño y la niña.</p> <p><u>Ámbito Metodológico:</u> Promover acciones de educación en valores orientados a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.</p> <p><u>Ámbito Individual Social:</u> Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 0-3 años y de 3-6 años.</p> <p>Saber ser capaz de desarrollarse personal y profesionalmente.</p>	No se obtuvo información	12 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Prácticas	Práctica III (Menciones)	<p><b>Competencias y niveles de dominio</b></p> <p><i>Ámbito Social/Individual:</i> Ser capaz de desarrollarse personal y profesionalmente. Progresar en el autoconocimiento y la mejora del propio perfil personal y profesional, gestionando el entorno personal de aprendizaje. Elaborar la propia identidad profesional incluyendo la presencia en la red. Conocer entornos profesionales y culturales diversos manteniendo una actitud de actualización permanente. Aceptar la responsabilidad y el compromiso de formar personas. Promover un modelo de formación de los alumnos teniendo en cuenta el modelo de escuela inclusiva. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Promover una actitud de participación activa y democrática durante el desarrollo de las sesiones de seminario. Incorporar la educación en valores en el diseño de propuestas de alcance global que promuevan la educación en valores y la inclusión. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Colaborar estrechamente en el diseño y la evaluación de la propuesta educativa con el tutor de aula y con los especialistas que intervengan (si es el caso).</p> <p><i>Ámbito Cognitivo:</i> Saber analizar y construir el conocimiento epistemológico de aquellas disciplinas que confluyen en la educación de los niños. Tomar decisiones justificadas desde el conocimiento epistemológico de las disciplinas implicadas en la propuesta de intervención. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Analizar de forma crítica y con fundamentación teórica actualizada situaciones reales que se dan a la escuela de prácticas y / o la comunidad, en relación a cuestiones relevantes de la actualidad social, política y educativa. Buscar modelos de referencia para hacer propuestas de mejora, tenerlo presente en todas las actuaciones y, en su caso, aplicarlo a las intervenciones que se lleven a cabo. Percibir la dimensión social del hecho educativo. Conocer formas de colaboración con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social Conocer los diferentes servicios educativos, culturales y sociales con los que se relaciona la escuela. Establecer posibles propuestas de trabajo en red o colaboración, entendiendo que la tarea escolar es un elemento más dentro de toda la red educativa. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Saber justificar desde la teoría las decisiones tomadas en relación a la actuación en el aula y el centro.</p>	No se obtuvo información	24 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Prácticas	Práctica III (Menciones)	<p><u>Ámbito Metodológico:</u> Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Ser capaz de promover espacios de convivencia y mostrarse empático en la relación interpersonal, tanto en la escuela como en los espacios docentes de la facultad, con cada uno de los miembros del claustro y del grupo. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma</p> <p>Saber diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones educativas. Hacer propuestas educativas innovadoras y de calidad teniendo en cuenta la organización, el funcionamiento del aula, la realidad de la escuela y su contexto.</p> <p>Gestionar adecuadamente el tiempo, el espacio y los recursos en las acciones educativas. Valorar la adecuación de las intervenciones educativas realizadas a las características y el funcionamiento del grupo clase. Hacer el seguimiento del proceso educativo mediante las técnicas y estrategias necesarias de observación, aplicación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gestionar de forma autónoma la comunidad del aula como un grupo socialmente heterogéneo capaz de fomentar su bienestar en el aprendizaje. Participar e implicarse en la vida escolar. Observar, analizar y tener en cuenta las características y las dinámicas de los centros de prácticas.</p>	No se obtuvo información	24 créditos
Optativas	Declaración eclesial de capacitación académica- DECA I	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <p>Situar la enseñanza de la religión católica en el conjunto de la actividad educativa de la escuela</p> <p>Conocer el rol y la misión del profesor de religión católica</p> <p>Tener conocimientos sobre el desarrollo psicoreligioso de los niños</p> <p>Conocer en detalle los contenidos esenciales de la fe cristiana</p> <p>Conocer la centralidad de la figura de Jesucristo en el mensaje y la moral cristiana</p> <p><u>Ámbito Lingüístico</u></p> <p>Comprender y saber comunicarse a través de los diferentes lenguajes del conocimiento pedagógico y teológico</p> <p><u>Ámbito Individual</u></p> <p>Tener conciencia crítica de la relación entre una creencia y su praxis</p> <p>Social</p> <p>Saber dialogar y ser crítico</p>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Optativas	Familia, escuela y entorno	<p><b>Ámbito Competencial</b></p> <p><u>Ámbito Interpersonal</u> Individual: diversidad e interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno, sentido ético. Social: comunicación interpersonal, gestión de conflictos y negociación, trabajo en equipo.</p> <p><u>Ámbito Sistémico</u>: Capacidad emprendedora: creatividad, espíritu emprendedor, innovación.</p> <p><u>Ámbito Instrumental</u> Metodológico: gestión del tiempo, resolución de problemas y toma de decisiones Cognitivo: pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, práctico y deliberativo. Lingüístico: comunicación verbal y escrita</p> <p><b>Competencias</b> Impulsar, en el aula y en el centro, un clima de convivencia positivo. Gestionar, dentro del aula y del centro, situaciones de conflicto interpersonal. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Conocer los diferentes agentes socioeducativos del entorno y crear vínculos colaborativos de corresponsabilidad e interdisciplinariedad. Intervenir educativamente en una sociedad compleja y diversa, aprovechando sus recursos y oportunidades y previniendo situaciones de riesgo o exclusión social. Conocer la legislación relacionada con la participación y la protección de la infancia para poder intervenir y asesorar de manera adecuada en relación a este tipo de cuestiones. Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Transformar e innovar el propio entorno desde la participación activa y el diálogo con las personas que integran la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio. Establecer complicidades con el contexto mostrando sensibilidad hacia problemáticas sociales diversas y participando en espacios de ocio y cultura. Promover redes educativas que permitan avanzar hacia una verdadera sociedad del conocimiento.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
	Didáctica de la lengua y de la literatura oral	<p><b>Competencias:</b> Hablar, leer y escribir correctamente y adecuadamente las lenguas oficiales de Cataluña. Comprender y saber utilizar los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Fomentar la lectura y animar a escribir. Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación infantil. Expresarse oralmente y por escrito en las lenguas oficiales de Cataluña.</p>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Optativas	Educación Física	<p><b>Competencias:</b>  <u>Ámbito Instrumental y Cognitivo</u>                      Comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir adecuadamente.                      Gestionar la información y transformarla en conocimiento.                      Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.                      Conocer y valorar su propio cuerpo y el de los demás así como el desarrollo motor y los elementos que intervienen en el proceso educativo.                      Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano y su aplicación práctica en el período educativo.                      Identificar los déficits corporales, orgánicos y motrices así como las prácticas que los comprometen y definir estrategias de adecuación.                      Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y de la comunicación no verbal.</p> <p><u>Ámbito Metodológico</u>                      Identificar y utilizar la metodología específica de la educación física en la escuela y las relaciones con otras áreas de conocimiento.                      Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p><u>Ámbito Sistémico, Organización y Capacidad Emprendedora</u>                      Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de la educación física.                      Saber ejercer liderazgo y trabajo en equipo</p>	No se obtuvo información	6 créditos
	Educación Musical	<p><b>Competencias</b>  <u>Ámbito Cognitivo:</u> Conocer y desarrollar los fundamentos de la técnica verbal y corporal, el movimiento y la danza  <u>Ámbito Metodológico/Social</u>                      Utilizar la canción y la danza como herramientas educativas interdisciplinarias y socializadoras                      Ser capaz de organizar y dirigir una coral infantil  <u>Ámbito Individual/Creativo y emprendedor:</u> Desarrollar la creatividad y la improvisación</p>	No se obtuvo información	6 créditos
	Educación Inclusiva	<p><b>Competencias:</b> <u>Ámbito Cognitivo</u>                      - Conocer las diferentes deficiencias motrices y sus causas, para poder ajustar la intervención a las necesidades específicas de cada persona.                      - Estudiar los fundamentos psicológicos, educativos y sociales de la diversidad de los alumnos asociada al retraso evolutivo y, en particular, a la discapacidad intelectual, desarrollando y utilizando instrumentos diversos para evaluar sus competencias e identificar las necesidades, así como las fuentes de apoyo.                      - Conocer las técnicas específicas que utilizan los alumnos con discapacidad visual o con déficit auditivo para el desarrollo de las diferentes áreas de aprendizaje y elaborar criterios metodológicos con el objetivo de poder dar una respuesta educativa adecuada.</p>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Optativas	Educación Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponer de modelos teóricos de referencia y de conocimientos específicos que permitan identificar, comprender y atender de forma adecuada al alumnado con trastornos de conducta y/o de personalidad, adoptando una actitud respetuosa y de compromiso profesional, también ante sus familias.</li> <li>- Conocer los diferentes agentes socio-educativos del entorno y crear vínculos colaborativos de corresponsabilidad y de interdisciplinariedad.</li> <li>- Conocer la legislación relacionada con la participación y la protección de la infancia para poder intervenir y asesorar de manera adecuada en relación a este tipo de cuestiones.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas "especiales/específicas" de la etapa de infantil en el entorno, el centro y las instalaciones, así como en el contexto socio-familiar.</li> <li>- Crear y diseñar estrategias y adecuaciones individualizadas en la etapa de Educación Infantil, elaborando y aplicando recursos específicos, con los apoyos pertinentes para atender la diferenciación dentro de un planteamiento inclusivo.</li> <li>- Intervenir educativamente en una sociedad compleja y diversa, aprovechando sus recursos y oportunidades y previniendo situaciones de riesgo y exclusión social.</li> </ul> <p><u>Ámbito Individual:</u> Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo, mostrando una actitud de respeto y valoración delante de la diversidad de alumnos.</p> <p><u>Ámbito Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en la creación de criterios para favorecer la relación entre todos con referencia a la diversidad-género, cultura, etc., respetando las diferencias de los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>- Establecer complicidades con el contexto mostrando sensibilidad hacia problemáticas sociales diversas y participación en espacios de ocio y cultura.</li> <li>- Gestionar, en el aula y en el centro, situaciones de conflicto interpersonal.</li> <li>- Transformar e innovar el propio entorno desde la participación activa y el diálogo con las personas que integran la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio.</li> </ul>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Optativas	Lengua Extranjera	<p><b>Competencias:</b> <u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los fundamentos teóricos del proceso de adquisición de una lengua extranjera.</li> <li>- Conocer las principales corrientes metodológicas de la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil.</li> <li>- Conocer las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.</li> <li>- Conocer la organización general del área de lenguas extranjeras en la etapa de educación infantil.</li> <li>- Seleccionar recursos educativos procedentes del mundo infantil y del mundo editorial vinculados a la enseñanza-aprendizaje del inglés.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar progresivamente las competencias generales, lingüísticas y comunicativas de los alumnos.</li> <li>- Planificar/diseñar sesiones didácticas con las actividades de enseñanza-aprendizaje de una manera motivadora e integrando todas las inteligencias que intervienen.</li> <li>- Ser capaz de aplicar diversos medios para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa teniendo en cuenta los conocimientos previos, los criterios e instrumentos de evaluación, la autoevaluación y la necesaria revisión de la propia práctica educativa que permita intervenir e introducir elementos de mejora.</li> <li>- Mostrar una actitud receptiva hacia los errores de comprensión y/o expresión de los alumnos, concibiendo el error como parte del proceso, analizando y reorientando, en su caso, la acción educativa.</li> </ul> <p><u>Ámbito Individual/Social:</u> Transmitir un sentimiento de apertura, tolerancia y respeto hacia otras culturas, que permita valorar la importancia del conocimiento de otras lenguas como medio de comunicación, de unión sociocultural entre personas y pueblos y como medio de desarrollo intelectual, personal y social.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
Optativas	Experimentación y descubrimiento del entorno	<p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el currículo escolar en relación al área.</li> <li>- Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.</li> <li>- Valorar las ciencias como un hecho cultural.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones educativas.</li> <li>- Desarrollar contenidos del currículo mediante recursos didácticos y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</li> <li>- Valorar y desarrollar propuestas didácticas globalizadas.</li> <li>- Adquirir un conocimiento práctico del aula y su gestión.</li> </ul>	No se obtuvo información	6 créditos



ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Área de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Optativas	Declaración Eclesiástica de Capacitación académica-DECA II	<p><b>Competencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar e identificar la enseñanza de la religión católica desde su peculiaridad en el conjunto de la actividad educativa de la escuela.</li> <li>- Estudiar y clarificar las finalidades, objetivos y contenidos de la enseñanza de la religión católica en la educación infantil y primaria, así como la relación interdisciplinar con otras áreas de aprendizaje.</li> <li>- Conocer los contenidos que hay que enseñar, y comprender su singularidad epistemológica y la especificidad de su pedagogía y didáctica en la enseñanza de la religión católica en la escuela.</li> <li>- Prepararse pedagógica y didácticamente para desarrollar el currículo de religión católica en la educación infantil y primaria.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar, planificar y evaluar los métodos y recursos adecuados para el acercamiento de los contenidos teológicos en la escuela.</li> <li>- Analizar y comunicar propuestas didácticas para la clase de religión.</li> </ul> <p><u>Ámbito Lingüístico:</u> Analizar, razonar y comunicar propuestas didácticas para la clase de religión católica.</p>	No se obtuvo información	6 créditos
Optativas	Educación Visual y Plástica	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u> (Pensamiento analítico, sistémico)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de establecer criterio y tener recursos para evaluar las capacidades propias del área.</li> <li>- Ser capaz de potenciar el análisis y la interpretación crítica de las imágenes y de las formas del entorno visual</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u> (Gestión del tiempo, resolución problemas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la metodología y los recursos apropiados que son necesarios para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación visual y plástica</li> </ul> <p><u>Ámbito Individual</u> (Automotivación, sentido ético)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo, expresivo, creativo y estético que el alumnado requiera o pueda plantear</li> </ul> <p><u>Ámbito Social</u> (Trabajo en grupo, tratamiento de conflictos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano</li> </ul> <p><u>Capacidad emprendedora</u> (Creatividad, innovación)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de expresarse creativamente utilizando el lenguaje visual y plástico</li> <li>- Desarrollar actividades y trabajos que por medio de la experiencia artística, permitan desplegar globalmente otros aspectos del currículo.</li> </ul>	No se obtuvo información	6 créditos

ANEXO 11. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL, BARCELONA-ESPAÑA (NIVEL: GRADO) CONTINUADO.

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Trabajo Final	Trabajo Final de Grado (Menciones)	<p><b>Competencias</b></p> <p><u>Ámbito Cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la complejidad socioeducativa y la realidad cultural, económica y política para poder intervenir en ella adecuadamente.</li> <li>- Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de maestro de Educación Infantil y Primaria de una forma profesional y poseer competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</li> <li>- Trabajar de forma interdisciplinar.</li> <li>- Pensar de manera flexible, creativa y desarrollar el razonamiento crítico.</li> </ul> <p><u>Ámbito Metodológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.</li> <li>- Profundizar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales relacionados con el Trabajo.</li> <li>- Adquirir la capacidad de búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información.</li> <li>- Conocer y utilizar la terminología específica de las diferentes áreas de conocimiento.</li> <li>- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</li> <li>- Expresarse con rigor lingüístico oralmente, por escrito y de forma audiovisual atendiendo al registro adecuado a situaciones diversas.</li> </ul> <p><u>Ámbito Individual y Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje y de reflexión personal.</li> </ul>	No se obtuvo información	12 créditos

## ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS

El programa de Educación de la Universidad de Stanford es un programa de posgrado cuyo objetivo es formar líderes comprometidos con la justicia social, con la búsqueda de equidad y excelencia de todos los estudiantes y con una profunda comprensión de las fortalezas y necesidades de una población diversa. Su enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje enfatiza la importancia de la familia, la comunidad y el contexto socio-político y cultural de la educación. Forma maestros de Educación Básica y los prepara para que logren altos estándares intelectuales, académicos y sociales en sus estudiantes, creando escuelas y aulas equitativas y exitosas. El contenido y diseño del programa incentiva la investigación, la reflexión e indagación en el aula, el pensamiento crítico, la solución de problemas, el logro de altos estándares académicos y la colaboración entre individuos, instituciones y comunidades. Combina la teoría y la práctica pedagógica y el uso efectivo de la tecnología como una herramienta de enseñanza y aprendizaje (Stanford University, 2014).

La meta del programa es preparar a los maestros para que sean capaces de hacer frente a los desafíos prácticos e intelectuales de la profesión y a las necesidades de la diversidad de la población estudiantil actual. Busca revalorizar la profesión y el campo de la educación formando líderes educativos de las escuelas del mañana. Para ser acreditado como Maestro de Educación Primaria en este Programa se requiere cumplir un mínimo de 45 unidades o créditos. Estos cursos se dictan en cuatro cuatrimestres. El Diseño Curricular del Programa de Educación de Stanford señala que este programa reconoce que los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad requieren la integración de todas las áreas de conocimiento, lo que denota que hay un énfasis en la interdisciplinariedad (Stanford University, 2014).

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Malla Curricular**

Áreas	Cuatrimestre de Verano	Cuatrimestre de Otoño		Cuatrimestre de Invierno	Cuatrimestre de Primavera
<b>Currículum e Instrucción</b>	Lecto Escritura I (2 unidades)	Artes creativas (1 unidad)	Lecto Escritura II (2 unidades)		Lecto Escritura III (3 unidades)
	Razonam. cuantitativo y Matemáticas I (2 unidades)		Razonam. cuantit. y Matemáticas II (2-3 unidades)	Razonam. cuantitativo y Matemática III (2 unidades)	Historia y Ciencias Sociales (1 unidad)
		Desarrollo de conocimiento y razonam. científico I (2 unid.)		Desarrollo de conocimiento y razonam. científico II (2 unidades)	
<b>Fundamentos psicológicos y sociales</b>	Edu. para la equidad y la democracia (2 unidades)	Desarrollo Evolutivo (2 unidades)		Ética en la enseñanza (1 unidad)	
<b>Lenguaje</b>		Métodos y materiales en los salones bilingües (2 unid.)	Fundam. del Leng. Académico (1 unidad)	Políticas y Prácticas del Lenguaje (2 unidades)	
<b>Estrategias Pedagógicas</b>	Liderazgo y Manejo del aula de las escuelas (1 unidad)	Liderazgo y Manejo del aula de las escuelas (1 uni)		Apoyo a estudiantes con necesidades especiales (2 unidades)	Salud y nutrición (1 unidad)
<b>Prácticas de enseñanza</b>	Sem. I proceso de Enseñanza-aprendizaje escuela (3 unidades)	Seminario II sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje en la escuela (5-7 unidades)		Seminario III el proceso de Enseñanza-aprendizaje en la escuela (2 unidades)	Seminario IV proceso de Enseñanza-aprendizaje en la escuela (5 unidades)
	<b>10 unidades</b>	<b>18 unidades</b>		<b>10 unidades</b>	<b>10 unidades</b>

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Descripción de Materias**

Áreas de Conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Currículo e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Lecto Escritura I	<p>El objetivo del curso es evidenciar cómo los niños aprenden a leer y deletrear palabras y presentar metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Los candidatos a maestros exploran teorías y prácticas de enseñanza a través de múltiples experiencias: discusiones, simulaciones, observaciones guiadas en el aula, evaluación de alumnos, planificación de una clase, enseñanza en clases demostrativas, exposiciones y reflexionando con colegas.</p> <p>Los maestrantes serán capaces al final del curso de evaluar el conocimiento del lenguaje de sus estudiantes, identificar los aprendizajes, las bases que tienen para nuevos aprendizajes y crear lecciones de estudio para lograr nuevos aprendizajes.</p> <p>Tendrán nociones básicas del desarrollo cognitivo del niño para el aprendizaje del lenguaje (fonética, fonemas, vocabulario, desarrollo del lenguaje oral, fluidez y comprensión) y de evaluaciones para el lenguaje. Aprenderán a crear un entorno de aprendizaje positivo y estimulante a través de: 1) conocimiento de sus alumnos, 2) interacción con los alumnos y 3) utilización de estrategias pedagógicas que estimulen el aprendizaje de la lengua.</p>	25 horas, 30 minutos	2 unidades
Currículo e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Lecto Escritura II	<p>Es el segundo de una serie de tres cursos. Introduce los fundamentos respecto a los contenidos, pedagogía y evaluación de la enseñanza de la lecto-escritura. Estudiarán los contenidos de lectura y escritura a enseñar en la escuela primaria y estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura. Comenzarán a administrar e interpretar evaluaciones para el aprendizaje de la lectura, comprensión y composición y a planificar clases para la lecto-escritura. Los candidatos exploran teorías y prácticas pedagógicas a través de una variedad de experiencias que incluyen discusiones, modelos y simulaciones, observaciones guiadas en clases, evaluación de estudiantes, planificación de clases, enseñanza y sesiones de reflexión con colegas.</p> <p>Los candidatos continuarán desarrollando formas para crear un ambiente positivo y estimulante para el aprendizaje de la lectura y la escritura conociendo a sus estudiantes, interactuando con ellos y utilizando estrategias pedagógicas y estándares académicos que motiven el aprendizaje de la lectura y la escritura.</p>	28 horas, 20 minutos	2 unidades

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Currículum e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Lecto Escritura III	<p>Este curso final de la secuencia de cursos de lengua tiene como objetivo que los maestros reconozcan y valoren la forma en que cada niño comprende y hace sentido tanto del texto como del contexto social. El maestro debe estar consciente que cada niño es diferente y tiene comprensiones únicas. Otra premisa de este curso es incentivar a los maestros a observar y dialogar con sus estudiantes. La observación permite comprender lo que los estudiantes son capaces de hacer. La organización de diálogos de alta calidad en clase permite conocer las ideas de los alumnos, tomar seriamente en cuenta esas ideas e incentivar la curiosidad y el respeto por las ideas de otros. Crean, además, oportunidades para que los alumnos profundicen sobre sus propias ideas y sobre aquellas de otros.</p> <p>Es importante que los maestros muestren ideas contradictorias sobre el mundo y sobre los significados de los textos durante las discusiones grupales. El maestro juega un rol activo durante las discusiones motivando a los alumnos a compartir sus comprensiones de un texto y a escuchar las ideas y comprensiones de los otros. La participación en discusiones centradas en las ideas de los textos permiten lograr aprendizajes que van más allá del significado o del contenido que el texto intenta comunicar, aprenden a desarrollar y comunicar ideas sobre lo que están leyendo, desarrollan curiosidad intelectual y una visión crítica de los contenidos de los textos. Los candidatos desarrollarán estrategias pedagógicas que les permita identificar cómo el lenguaje diario de sus alumnos y las relaciones sociales son un recurso de aprendizaje. Deben identificar aspectos de los textos que pueden ser problemáticos para los estudiantes y apoyarlos a hacer frente a estos desafíos.</p>	2 horas, 50 minutos	3 unidades
Currículum e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Artes creativas	<p>El objetivo de este curso es explorar la relación entre el pensamiento artístico y el enfoque indagatorio e interdisciplinario del aprendizaje académico. Los candidatos experimentarán el impacto de integrar las artes visuales y la actuación con el lenguaje artístico y descubrirán las conexiones entre la creatividad y el arte de la enseñanza. Durante el curso se incrementará la comprensión de los candidatos sobre cómo el arte puede efectivamente motivar a los alumnos a realizar aprendizajes significativos, incentivar las actividades culturales y provocar el pensamiento crítico. Las artes proveen oportunidades para profundizar el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que permite construir bases sólidas para la solución de problemas, la comunicación y la colaboración en el aula.</p>	17 horas y 30 minutos	1 unidad

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Currículum e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Razonamiento cuantitativo y Matemáticas I	Este es el primero de tres cursos diseñados para proveer a los candidatos a maestros una serie de experiencias coherentes para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en la escuela primaria. El énfasis está en construir conexiones entre los diferentes tipos de conocimientos necesarios para la enseñanza de las matemáticas. Se conducirán proyectos de investigación prácticos. Se considerará la educación como un proceso colaborativo, reflexivo y en constante desarrollo a través de la investigación. Se desarrollarán prácticas de la enseñanza basadas en teorías del aprendizaje de las matemáticas. El primero de la serie de tres cursos tiene su foco en cómo los alumnos hacen sentido de los números en la escuela primaria. La metodología del curso incluye lecturas, discusiones en clase, actividades sobre contenidos de matemáticas, tareas que requieren recolección de datos y planificación de clases de matemáticas. Los candidatos deberán pensarse como maestros, estudiar la estructura y la cultura del aula, conducir entrevistas clínicas sobre conceptos numéricos y planificar y enseñar una mini lección de matemáticas.	22 horas y 40 minutos	2 unidades
Currículum e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Razonamiento cuantitativo y Matemáticas II	No se obtuvo información	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Razonamiento cuantitativo y Matemática III	Este curso se construye sobre lo que los candidatos han aprendido en los dos cursos anteriores, profundizando en los diversos enfoques instruccionales y cómo éstos permiten el logro de aprendizajes significativos. El foco del curso está en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación formativa, modificando la planificación de clases de acuerdo a los resultados de la evaluación. Cada clase implica colaboración con otros maestros para el desarrollo profesional y consiste en un ciclo que contiene el establecimiento de metas, la pre evaluación de los estudiantes, la planificación de la clase, la enseñanza (que puede ser observada por otros colaboradores) y la reflexión sobre los aprendizajes. Para profundizar en los contenidos se revisarán conceptos de operaciones numéricas, geometría, análisis de datos, probabilidades y medidas.	28 horas, 20 minutos	2 unidades

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Currículum e Instrucción (Programación y Estrategias Pedagógicas)	Historia y Ciencias Sociales	En esta clase se considerarán los fundamentos clave del estudio de la historia y las ciencias sociales en la escuela primaria, así como enfoques instruccionales y herramientas para la enseñanza de esta materia. Los candidatos a maestros serán capaces de: a) desarrollar un marco conceptual para comprender la historia y su rol en la promoción de conocimientos y habilidades académicas y cívicas (ciudadanía) en sus estudiantes, b) familiarizarse con enfoques instruccionales y estrategias de enseñanza aprendizaje, herramientas y recursos para integrar las clases de historia en la programación curricular, c) considerar la historia como un vehículo para desarrollar habilidades literarias y analíticas.	19 horas, 50 minutos	1 unidad
	Desarrollo de conocimiento y razonamiento científico I	Es el primero de dos cursos cuyo propósito es investigar aspectos de las ciencias en la escuela primaria. El principal objetivo es desarrollar en los candidatos motivación para la investigación en ciencias. Los niños plantean muchas preguntas, este curso explora cómo los maestros pueden facilitar en sus alumnos el cuestionamiento y la investigación sobre el mundo en que vivimos y los fenómenos que experimentan día a día. Los candidatos explorarán objetos y fenómenos, realizarán descripciones, clasificaciones, explicaciones y predicciones sobre las comprensiones científicas. Se realizarán discusiones, se utilizarán modelos científicos y se realizarán investigaciones como modelos de lo que los maestros pueden hacer con sus estudiantes. Las discusiones en clase pondrán énfasis en cómo los maestros pueden motivar comprensiones científicas en sus estudiantes, estimular a que los niños se maravillen, piensen y se cuestionen acerca de su mundo. Se profundizará sobre las próximas generaciones de estándares científicos y las amplias conexiones entre ellos y los estándares comunes en matemáticas y lenguaje para dar apoyo a la construcción de conocimientos en ciencias naturales. Adicionalmente, se enfocará en cómo los maestros construyen sus propios contenidos. La principal tarea será la pre evaluación de sus estudiantes y la planificación de las clases.	16 horas, 25 minutos	2 unidades
	Desarrollo de conocimiento y razonamiento científico II	No se encontró el programa.		



ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Fundamentos psicológicos y sociales	Educación para la equidad y la democracia	La meta del curso es contribuir a la transformación de la discusión sobre cultura, razas, clases sociales, género, orientación sexual, talento y capacidad cognitiva. Que los maestrantes se cuestionen sobre sus actitudes y posiciones frente a las diferencias raciales, sociales, culturales, intelectuales y de género, promuevan la inclusión, la integración y la no discriminación y aborden y discutan de forma políticamente correcta estos temas. Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de: 1) Problematizar (poner en el contexto histórico y cultural) cuatro constructos dominantes en la educación en Estados Unidos: raza, clase social, capacidad e inteligencia, 2) Analizar la influencia de estos constructos en sus actividades como maestro en el aula de clase, en las reuniones de profesores, en las discusiones sobre política, entre otros. 3) Aprender a apreciar la complejidad de la relación entre la vida en el aula y en el resto del mundo.	22 horas, 40 minutos	2 unidades
	Desarrollo Evolutivo	El principal objetivo de este curso es fortalecer la comprensión del desarrollo del niño y sus implicaciones en la enseñanza. Se estudiarán teorías e investigaciones psicológicas y educativas, de manera que el candidato pueda tomar decisiones informadas para promover el aprendizaje y desarrollo social y emocional de sus estudiantes. Específicamente este curso busca: 1) Comprender el desarrollo físico, cognitivo y socio emocional del niño, 2) Exponer a los maestrantes a las raíces teóricas y a la investigación empírica que sustenta las prácticas educativas y, 3) Proveer herramientas y conocimientos de base para que los candidatos a maestrantes tomen decisiones sobre su posición teórica acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje y realicen sus propias investigaciones.	20 horas, 30 minutos	2 unidades
	Ética en la enseñanza	Al finalizar el curso los estudiantes deberán conocer algunos principios básicos del razonamiento ético, familiarizarse con los conceptos éticos aplicados a la enseñanza y adquirir la capacidad de aplicar estas competencias y conceptos en el análisis de estudios de caso. Entre los conceptos éticos que se estudiarán en este curso se encuentran los siguientes: confidencialidad, libertad académica, libertad de expresión, justicia y equidad, derechos de los padres y los estudiantes, rendición de cuentas y pluralismo.	No se obtuvo información	1 unidad

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Lenguaje	Métodos y materiales en los salones bilingües	Los candidatos a maestrantes serán capaces de: 1) Desarrollar su capacidad de comunicación en español con estudiantes, familiares y colegas, 2) Describir los contextos lingüísticos de sus sitios de práctica (salón y escuela), 3) Empezar a construir una perspectiva para desarrollar lenguaje académico, 4) Empezar a conocer las leyes y políticas que afectan la comunicación bilingüe y a los estudiantes que están aprendiendo inglés. Conocer varios modelos de programas bilingües, 5) Poder identificar y desarrollar conexiones entre la escuela y el hogar, 6) Manejar métodos eficaces de la enseñanza de la lecto-escritura en español. Encontrar, adaptar y crear materiales para la enseñanza en salones bilingües. 7) Evaluar efectivamente a los estudiantes bilingües, 8) Aplicar prácticas que utilizan los maestros bilingües para dar apoyo a sus estudiantes.	24 horas	2 unidades
Lenguaje	Fundamentos del Lenguaje Académico	Este curso provee oportunidades para que los candidatos a maestrantes comprendan cómo se construye, se desarrolla y se enseña el lenguaje académico. A través de la exploración de los pilares sobre los que se construye el lenguaje, así como de la utilización de la lengua, los maestrantes identificarán los desafíos lingüísticos que sus alumnos enfrentan en el aula. Se revisarán variaciones lingüísticas y formas estándares de la lengua inglesa. Se investigará la relación entre el discurso oral y escrito y cómo éste afecta el aprendizaje. Finalmente se considerarán diversas teorías del aprendizaje de una nueva lengua. En este curso se incluyen algunas premisas del Estándar de California para la Profesión de Maestro CSTP: CSTP 1.2: Conectar el aprendizaje con los conocimientos previos, antecedentes, experiencias de vida e interés de los alumnos. CSTP 3.2: Aplicar el conocimiento del desarrollo evolutivo del alumno para asegurar la comprensión de diversos temas. CSTP 3.6: Comprender las necesidades de los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés y de los estudiantes con necesidades especiales a fin de permitir el acceso equitativo de todos los estudiantes a los contenidos del curso. CSTP 4.1: Utilizar en la planificación de una clase lo que se conoce del alumno sobre su desempeño académico, conocimiento de lenguaje, antecedentes culturales y desarrollo individual.	7 horas, 30 minutos	1 unidad

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Lenguaje	Políticas y Prácticas del Lenguaje	<p>Las metas de este curso se derivan de los estándares para acreditar a los maestros de la Comisión del Estado de California. Las metas del curso son:</p> <p>1) Preparar a los candidatos a ser maestros efectivos en el aprendizaje del inglés.</p> <p>2) Tener una comprensión básica del marco legal y político de la educación en la enseñanza de inglés.</p> <p>En términos prácticos el curso ayudará a los candidatos a cumplir con los requerimientos de la Autorización para ser Profesores de Inglés –ELA, que acredita a los graduados para enseñar inglés en aulas integradas y en espacios especializados en el desarrollo de la lengua inglesa. El curso introduce a los estudiantes a los fundamentos históricos, políticos y legales de los programas educativos de inglés y motiva a los estudiantes a considerar temas como la equidad, el poder y la justicia social en la educación de sus estudiantes.</p> <p>Este curso provee una visión general de teorías de aprendizaje de una segunda lengua y de investigaciones sobre la efectividad en la promoción de logros académicos entre los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés. Provee un repertorio de Métodos para medir y facilitar el crecimiento y adquisición de nuevos aprendizajes y para crear entornos de aprendizajes que promuevan el desarrollo de la lengua inglesa. Los candidatos adquirirán conocimientos y habilidades relacionadas con metodologías de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua a través de lecturas, discusiones, interacciones grupales, presentaciones orales, elaboración de planes instruccionales, métodos de evaluación y exploración de materiales.</p>	16 horas, 40 minutos	2 unidades
Estrategias Pedagógicas	Liderazgo y Manejo del aula de las escuelas primarias	<p>Este curso está diseñado para proveer a los candidatos a maestros una amplia visión del liderazgo y manejo de aula, que incluye investigaciones, teorías y aplicaciones prácticas para crear y mantener entornos de aprendizajes positivos y productivos. Explorarán sus propios valores y creencias, observarán y reflexionarán sobre las tácticas de otros maestros, estudiarán una variedad de metodologías de liderazgo y manejo de aula actuales y tradicionales y obtendrán experiencias a través de prácticas con estudiantes. Durante el curso cada candidato comenzará a desarrollar un enfoque individual para construir un entorno de aprendizaje bien estructurado, inclusivo y productivo.</p>	23 horas, 30 minutos	2 unidades

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Estrategias Pedagógicas	Apoyo a estudiantes con necesidades especiales	El foco de este curso es el desarrollo de conocimientos habilidades y estrategias básicas para la enseñanza de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se examinarán las necesidades de los alumnos excepcionales, se establecerán diferenciaciones entre las diversas formas de aprender y las dificultades específicas de aprendizaje, así como las adaptaciones especiales que los maestros deberán realizar en el aula para incluir a estos estudiantes. Se estudiarán los requerimientos legales de la educación especial, procedimientos de evaluación y diagnóstico, el desarrollo de planes educativos individualizados y los sistemas y servicios de apoyo que ofrecen las escuelas. Como parte de este proceso se realizarán lecturas, discusiones y demostraciones. Los candidatos a magíster deberán hacer seguimiento de un estudiante con necesidades especiales en el aula para comprender el diagnóstico, la naturaleza de las necesidades del estudiante y los tipos de servicios que se requieren y que se ofrecen a los estudiantes en la escuela en la que trabaja. Estos estudios de caso de cada maestrante se compartirán y discutirán en clase.	10 horas	2 unidades
Estrategias Pedagógicas	Salud y nutrición	Este mini curso provee a los candidatos contextos reales en los que pueden explorar algunos temas claves de la infancia como la salud, la nutrición y la sostenibilidad. Durante el cuatrimestre, trabajan en un “jardín de aprendizaje” en el que exploran el ciclo de vida de la comida sana y su relación con un entorno sustentable y un estilo de vida saludable. Los candidatos comprenderán la importancia de la salud de los niños, en una era en que el país está enfrentando problemas de obesidad y otros problemas de salud en niños pequeños, a través del aprendizaje de habilidades necesarias para desarrollar proyectos de alimentación sana. Los candidatos terminarán el curso con una serie de ideas y modelos para continuar este tipo de trabajo en sus escuelas.	10 horas	1 unidad
Prácticas de enseñanza	Seminario I sobre el proceso de Enseñanza aprendizaje en la escuela primaria	Este seminario forma parte de la articulación de elementos académicos y clínicos del Programa de Educación para Maestros de Educación Primaria de la Universidad de Stanford. Forma parte de una serie de cuatro seminarios que permiten al estudiante obtener experiencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre su profesión. Los cuatro seminarios se completan en un año. Este primer seminario se centra en explorar la profesión del maestro. Durante el curso los estudiantes se cuestionarán por qué enseñar, qué es un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, cuáles son las complejidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, a quién está dirigida la educación primaria y cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente se realizará lo siguiente: 1) discusiones sobre las conexiones entre la práctica educativa y la práctica clínica, 2) exploración de áreas curriculares específicas como salud y educación física, 3) espacios para apoyar a los candidatos en su profesión de maestro. Las lecturas y discusiones en clase se complementan con experiencias de campo en escuelas públicas locales. A través de esta experiencia se desarrollan conocimientos teóricos y prácticos para la preparación de líderes educativos.	No se obtuvo la información	3 unidades

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Prácticas de enseñanza	Seminario II sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria	Este segundo seminario se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se exploran los siguientes temas: currículo, planificación y evaluación. Se revisarán estrategias para desarrollar un currículum efectivo, se aprenderá a analizar currículos y observar clases a la luz de principios teóricos y estrategias prácticas. Adicionalmente se realizará lo siguiente: 1) discusiones sobre las conexiones entre la práctica educativa y la práctica clínica, 2) exploración de áreas curriculares específicas como salud y educación física, 3) espacios para apoyar a los candidatos en su profesión de maestro. Las lecturas y discusiones en clase se complementan con experiencias de campo en escuelas públicas locales. A través de esta experiencia se desarrollan conocimientos teóricos y prácticos para la preparación de líderes educativos. Un objetivo clave de este curso es ayudar a los candidatos a desarrollar una mirada crítica al campo de la educación en general y a los propósitos y formas de la escolaridad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.	No se obtuvo información	5-7 unidades
Prácticas de enseñanza	Seminario III sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria	El foco de este tercer seminario es la evaluación de los aprendizajes. Se explorarán estrategias para el desarrollo de práctica evaluativas efectivas y se discutirán fundamentos teóricos de la evaluación que permitirán a los maestrantes tomar decisiones en el terreno. Adicionalmente se realizará lo siguiente: 1) discusiones sobre las conexiones entre la práctica educativa y la práctica clínica, 2) exploración de áreas curriculares específicas como salud y educación física, 3) espacios para apoyar a los candidatos en su profesión de maestro. Las lecturas y discusiones en clase se complementan con experiencias de campo en escuelas públicas locales. A través de esta experiencia se desarrollan conocimientos teóricos y prácticos para la preparación de líderes educativos. Un objetivo clave de este curso es ayudar a los candidatos a desarrollar una mirada crítica al campo de la educación en general y a los propósitos y formas de la escolaridad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.	No se obtuvo la información	2 unidades

ANEXO 12. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Prácticas de enseñanza	Seminario IV sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria	<p>Este curso, el cuarto de la serie de seminarios, permite a los candidatos a maestros completar sus prácticas docentes independientes en el área seleccionada (lenguaje, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales) en una escuela local, al igual que completar y exponer el portafolio que es una de las exigencias del Programa de Educación de la Universidad de Stanford para obtener la acreditación como Magíster en Educación Primaria. En este último cuatrimestre del año los maestrantes con la guía de un maestro y de un supervisor, manejarán un aula de clase de forma independiente (o como maestro líder de un equipo).</p> <p>Las clases semanales se centrarán en preparar a los candidatos para la Evaluación del Desempeño de Maestros de California (PACT), que es una evaluación de desempeño sumativa de la capacidad del candidato para planificar, implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar herramientas de evaluación apropiadas para medir el crecimiento de sus estudiantes en el área de estudio, y reflexionar sobre el proceso. Adicionalmente se continuará explorando temas de evaluación: Desde las evaluaciones de los logros de los estudiantes (revisadas en el semestre anterior) hasta evaluaciones del desempeño de los candidatos a maestros en el semestre actual.</p> <p>Uno de los propósitos de las reuniones de este seminario práctico, es permitir a los supervisores mantener sesiones de trabajo en pequeños grupos con el candidato a magíster asignado. Estas reflexiones grupales durarán mínimo una hora, la agenda la generará el mismo grupo en base a sus intereses y necesidades.</p>	No se obtuvo la información	5 unidades

## ANEXO 13. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA, ESTADOS UNIDOS

La misión de la Facultad de Educación (Teachers College) de la Universidad de Columbia es ser una institución que atrae, apoya y retiene activamente estudiantes, profesores y profesionales de diversos orígenes, lo que se demuestra a través de su compromiso con la justicia social, su respeto a la comunidad y su apoyo a cada individuo para que desarrolle su máximo potencial (Columbia University, 2014).

La Facultad de Educación de la Universidad de Columbia tiene tres programas de Maestría en Educación Temprana: una Maestría en Educación Inicial que forma maestros de niños de cero a ocho años, una Maestría de Intervención Temprana y Educación Especial que forma maestros de niños con discapacidad de cero a ocho años y una Maestría que forma maestros en Educación Temprana y en Educación Especial. En las dos primeras maestrías los estudiantes deben completar al menos 40 créditos y en la tercera maestría al menos 48 créditos para obtener el grado de magíster.

Estos programas preparan a los maestros para enseñar en entornos diversos e inclusivos como hogares, escuelas y otros establecimientos comunitarios para niños de cero a ocho años y sus familias. Enfatiza prácticas centradas en el niño, sensibles a las diferencias culturales y a la necesidad de múltiples métodos de instrucción para adaptarse a un amplio rango de aprendices. A través de un currículum que integra la educación temprana y la educación especial se busca convertir a los maestrantes en maestros de niños de cero a ocho años, capaces de tomar decisiones y ser líderes intelectuales y éticos. El programa de maestría resalta la importancia de la comprensión del desarrollo del niño y del aprendizaje en contexto y enfatiza la colaboración con las familias y otros profesionales, además de tomar en consideración las políticas que afectan el acceso de las familias a diversos servicios. Los candidatos a maestrantes participan en varias experiencias de campo que permiten fundamentar las teorías sobre desarrollo, aprendizaje y currículo y permiten al maestro construir su práctica profesional (Columbia University, 2014).

ANEXO 13. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA  
UNIVERSIDAD DE COLUMBIA, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Malla Curricular**

Área/campo					
<b>Cursos Centrales</b>	Riesgo y resiliencia en el desarrollo temprano 2 créditos	Currículo integrado en educación temprana (I y II) 6 créditos	Experiencias de campo en estimulación temprana y en educación especial 2 créditos	Práctica docente en educación de la primera infancia (I y II) 6 créditos	Práctica y seminario sobre el desarrollo infantil 3 créditos
<b>Cursos de Métodos</b>	Vida artística de los niños 2 créditos	El lenguaje y la lecto-escritura en el currículo de educación temprana 3 créditos	Enseñanza de la lecto-escritura 3 créditos	Educación para la salud 1 crédito	Desarrollo de pensamiento matemático 3 créditos
<b>Fundamentos</b>	Educación diferencial en clases inclusivas 2 créditos	Enfoques multiculturales en la enseñanza de niños pequeños 3 créditos	Métodos interdisciplinarios para el trabajo con padres 3 créditos	Materia Electiva o Introducción a la diversidad en la población infantil 2 créditos	



ANEXO 13. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

**Descripción de Materias**

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos Centrales	Riesgo y resiliencia en el desarrollo temprano	Este es un primer curso del desarrollo evolutivo del niño desde antes de su nacimiento (durante el embarazo de la madre) hasta los 8 años en un contexto familiar. El foco principal está en el impacto de riesgos y discapacidades en el desarrollo, y en aquellos factores que promueven la resiliencia en niños, con alguna discapacidad o sin ella, y en sus familias.	25 horas	2 créditos
	Currículo integrado educación estimulación temprana (I y II)	Es un curso de dos semestres cuyo foco son las teorías y métodos integrados de estimulación temprana y en educación especial. Incorpora los contextos históricos y socioculturales, enfatiza los entornos físicos e interpersonales del niño, la importancia del juego, los estudios sociales y ciencias naturales, adaptando el currículo para desarrollar un amplio rango de habilidades desde el jardín de infantes hasta segundo grado.	31 horas, 15 minutos	6 créditos
	Experiencias de campo en estimulación temprana educación especial	Es una pasantía en intervención temprana. Estas experiencias de campo se relacionan con el trabajo que los maestrantes hacen en otras materias y se realiza paralelamente a un seminario cuyo objetivo es responder de forma directa a temas y cuestionamientos que surjan de la pasantía.	No se obtuvo información	2 créditos
	Práctica seminario sobre el desarrollo infantil	Se relaciona la teoría con la práctica y la investigación sobre el desarrollo infantil y las familias. Los estudiantes participan en una clase práctica y asisten semanalmente a un seminario en un centro de estimulación temprana. Los maestrantes pueden matricularse en este curso por uno o dos semestres.	25 horas	3 créditos
Cursos Centrales	Pract. docente en estim. temprana y educ. de la primera infancia (I y II)	Combina la observación de clases y la práctica docente. Esta secuencia de dos cursos requiere que los maestrantes participen de 3 a 5 días a la semana en la comunidad, en escuelas y otros programas de estimulación temprana y asistan una vez por semana a un seminario en la universidad.	25 horas	6 créditos
	Práctica y seminario sobre el desarrollo infantil	Se relaciona la teoría con la práctica y la investigación sobre el desarrollo infantil y las familias. Los estudiantes participan en una clase práctica y asisten semanalmente a un seminario en un centro de estimulación temprana. Los maestrantes pueden matricularse en este curso por uno o dos semestres.	25 horas	3 créditos

ANEXO 13. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA, ESTADOS UNIDOS CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Cursos de Métodos	Vida artística de los niños	Se centra en una pedagogía integrada cuyo foco es la relación de los niños con la música, el arte, el movimiento y los juegos dramáticos. Explora la expresión creativa en un contexto cultural, expresivo, de desarrollo y curricular a través de la reflexión personal, la observación y el diseño instruccional.	25 horas	2 créditos
	El lenguaje en el currículo estimulación temprana	Este curso es una introducción a la investigación y práctica relacionadas con la comunicación y los pre requisitos para la lecto-escritura (de 0 a pre Kinder Garden). El foco está en los niños cuya lengua es el inglés, así como niños cuya lengua materna no es el inglés y en las adaptaciones curriculares que se deben realizar para lograr aprendizajes de todos los estudiantes.	26 horas, 30 minutos	3 créditos
	Enseñanza de la lecto-escritura	Examina principios de la enseñanza de la lecto-escritura e introduce teorías, prácticas y materiales para la enseñanza de a lecto-escritura en los primeros grados de la escuela primaria.	56 horas	3 créditos
	Educación para la salud	No se obtuvo la información		1 crédito
	Desarrollo matemático	Este curso se centra en el desarrollo del pensamiento matemático formal e informal desde la infancia hasta la niñez y sus implicaciones en la educación.	26 horas	3 créditos
Fundamentos	Educación diferencial en clases inclusivas	Este curso está dirigido a estudiantes que preparan dos maestrías: Educación Inicial y Educación Especial. Está diseñado para estimular relaciones colaborativas dirigidas a la solución de problemas, incluyendo la enseñanza cooperativa, la planificación cooperativa y la incorporación de las familias en el diseño y modelaje de pedagogías y prácticas inclusivas. Este curso incluye también el uso de tecnologías instruccionales de apoyo para personas con discapacidad en los laboratorios de la universidad.	25 horas	2 créditos
	Enfoques multiculturales en la enseñanza de niños pequeños	Se exploran aspectos de la preparación profesional que se requieren en la enseñanza desde una perspectiva multicultural: primero, la disposición hacia la necesidad de la indagación para el desarrollo continuo; segundo, los conocimientos y habilidades necesarios para diseñar currículos, diseñar programas y estrategias de enseñanza-aprendizaje con contenidos multiculturales; y tercero, la creación de un contexto a través del cual los participantes puedan examinar temas de justicia social.	30 horas	3 créditos
	Métodos interdisciplinarios para el trabajo con padres.	Durante el curso se tratan temas como problemas de conducta y otros problemas que puedan presentarse en la infancia, así como evaluaciones para desarrollar estrategias interdisciplinarias de trabajo con padres de niños con o sin discapacidad. Las clases las dictan un equipo interdisciplinario de profesores, así como, conferencistas invitados de áreas como Educación Especial, Psicología Clínica, Educación y Estimulación Temprana, Psiquiatría, Pediatría y Trabajo Social.	No se obtuvo información	3 créditos
	Introducción a la diversidad en la población infantil	No se obtuvo información	No se obtuvo información	2 créditos

## ANEXO 14. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD, INGLATERRA

La maestría está dirigida a profesionales que hayan obtenido un grado de Licenciatura de preferencia en un área de las ciencias sociales y que tengan experiencia laboral en el área docente. El programa se ofrece a tiempo completo y está conformado por dos períodos o semestres en los que los estudiantes realizan seminarios sobre investigaciones contemporáneas en educación y desarrollo infantil, intervenciones y políticas para promover el desarrollo infantil y metodologías de investigación educativa.

Los objetivos de la maestría son:

- Promover la comprensión crítica de teorías e investigaciones sobre desarrollo infantil, incluyendo aspectos cognitivos, sociales y emocionales del desarrollo.
- Promover en los estudiantes comprensión crítica de los programas en preescolar y el desarrollo del lenguaje y lecto-escritura, estimulación cognitiva y el desarrollo matemático.
- Desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades para el análisis en temas contemporáneos de educación de niños de diversas culturas en establecimientos de educación temprana y en escuelas.
- Promover en los estudiantes comprensiones críticas de los diferentes enfoques de evaluación y educación de niños con necesidades especiales.
- Proveer a los estudiantes experiencias en métodos de investigación utilizados en la evaluación de programas de educación inicial tanto en contextos familiares como institucionales y desarrollar su habilidad de analizar críticamente los informes de evaluación.
- Estimular la discusión sobre cómo las teorías de desarrollo infantil sustentan la práctica y cómo los desafíos que enfrenta la educación en guarderías y en entornos preescolares requieren avanzar en la investigación teórica.
- Proveer bases sólidas para futuros estudios en desarrollo infantil y estimular a los estudiantes a realizar estudios doctorales (University of Oxford, 2014).

## ANEXO 14. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD, INGLATERRA CONTINUADO.

Durante los cursos se utilizan diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje: conferencias, seminarios para la discusión de temas específicos, presentaciones de los estudiantes, estudios tutoriales, talleres, prácticas en el desarrollo de proyectos de investigación independientes que permitan avanzar a los estudiantes en la realización de la disertación final. Las sesiones de trabajo incluyen conferencias y sesiones divididas en conferencias seguidas de talleres para la discusión de lecturas relacionadas al tema de la sesión. Esto dará oportunidad a los estudiantes de discutir acerca de, diferentes temas como métodos de recolección de información, diseño y análisis de investigaciones y familiarización con métodos estadísticos (University of Oxford, 2014).

Los supervisores individuales ayudan a los estudiantes a identificar preguntas de investigación, seleccionar áreas de la revisión de la literatura, definir cómo realizarán el trabajo de campo y revisar los borradores de la disertación. Los talleres se utilizan para discutir con mayor profundidad enfoques para el análisis de datos y el sustento teórico de la intervención con niños en edad escolar y preescolar. Los estudiantes tienen la opción de tomar un curso introductorio de métodos de investigación cuantitativa y deben asistir a un curso de nivel intermedio para desarrollar su comprensión del uso de modelos estadísticos de investigación. Pueden participar en una práctica de clase de lecto-escritura con niños de preescolar y de escuela primaria donde tendrán la oportunidad de examinar críticamente actividades y evaluaciones para promover la lecto-escritura en los niños. Los estudiantes deberán asistir a los seminarios de investigación que ofrecen los grupos de investigación del Departamento de Educación de Oxford University para participar en discusiones sobre investigaciones de actualidad (University of Oxford, 2014).

### Malla Curricular

Áreas	Primer Período	Segundo Período
<b>Fundamentos Psicológicos y Sociales</b>	Desarrollo Infantil I	Desarrollo Infantil II
	Intervenciones y Políticas para promover el desarrollo infantil I	Intervenciones y Políticas para promover el desarrollo infantil II
<b>Investigación</b>	Fundamentos de Investigación Educativa I	Fundamentos de Investigación Educativa II
	Introducción a Métodos de Investigación Cuantitativos	Métodos Cuantitativos de Investigación
<b>Prácticas de Enseñanza</b>	Pasantía en Lecto-escritura en el preescolar y la escuela primaria	

ANEXO 14. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD, INGLATERRA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Fundamentos Psicológicos y Sociales	Desarrollo Infantil I	El objetivo de este curso es introducir a los estudiantes a teorías que buscan describir y explicar el desarrollo cognitivo del niño e investigaciones relevantes sobre el aprendizaje y educación de los niños. Se considerarán especialmente teorías generales de desarrollo cognitivo como Piaget, Vygotsky, así como teorías de aspectos específicos del desarrollo: aprendizaje de matemáticas, lenguaje y lecto-escritura. El énfasis está en el desarrollo del niño durante la escuela primaria. Al finalizar el curso los estudiantes deben comprender las principales teorías sobre el desarrollo cognitivo de los niños, incluyendo aspectos específicos del desarrollo como: desarrollo matemático, lingüístico y de lecto-escritura. Tendrán una comprensión crítica de las bases empíricas de estas teorías y su implicación en la educación. <b>Evaluación:</b> Al finalizar el curso los estudiantes deberán presentar un ensayo de máximo 3000 palabras que demuestre conocimiento crítico de las teorías de desarrollo infantil.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Desarrollo Infantil II	Este curso se enfoca en el análisis crítico de teorías que buscan describir y explicar el desarrollo social y emocional del niño. Se revisarán una serie de temas que incluyen el apego en la infancia y la niñez, el rol de la familia en el desarrollo del niño, la comprensión del niño sobre los otros, sus creencias sobre competencias y moral y el desarrollo de relaciones interpersonales con sus pares, sus padres, maestros, etc. Al final los estudiantes comprenderán las principales teorías sobre el desarrollo social y emocional del niño y los factores que influyen el desarrollo durante la niñez. Tener una comprensión crítica de las bases empíricas de estas teorías y sus implicaciones en la educación. Comprender el significado del contexto cultural en el desarrollo del niño. Ser un lector crítico de investigaciones sobre educación de niños con necesidades especiales. <b>Evaluación:</b> Al finalizar el curso los estudiantes deberán presentar un ensayo de máximo 3000 palabras que demuestre conocimiento crítico de las teorías de desarrollo infantil y demuestre conexión entre la teoría y los desafíos que se derivan de la práctica educativa.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Intervenciones y Políticas para promover el desarrollo infantil I	El objetivo de este curso es introducir a los estudiantes a programas que apoyan el desarrollo cognitivo del niño en la escuela primaria y promover el análisis crítico de estos programas. Se considerarán programas que buscan acelerar el desarrollo cognitivo del niño, el desarrollo de la memoria, el desarrollo matemático, el desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura. Los estudiantes se familiarizarán con diferentes programas de desarrollo cognitivo y de lenguaje. Serán lectores críticos de programas de intervención locales, nacionales e internacionales con un foco específico en el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Ser capaces de analizar críticamente las conexiones entre la teoría y la práctica en programas educativos. Desarrollar confianza en la realización de evaluaciones de las intervenciones, así como de los resultados de evaluaciones del desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño. <b>Evaluación:</b> Un ensayo de máximo 3000 palabras que contiene un análisis crítico de programas de intervención diseñados para promover el desarrollo del niño en la escuela primaria	No se obtuvo información	No se obtuvo información

ANEXO 14. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD, INGLATERRA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Fundamentos Psicológicos y Sociales	Intervenciones y Políticas para promover el desarrollo infantil II	El objetivo de este curso es introducir a los estudiantes a todos los componentes del desarrollo del niño, tanto en entornos familiares como institucionales. El foco de los cursos está en los factores de riesgo, así como políticas e intervenciones para hacerles frente. Realizarán lecturas de investigaciones que evalúan las intervenciones a nivel local, nacional e internacional. Se estudiará el desarrollo del niño en el seno de la familia, la comunidad y el preescolar, así como marcos educativos de niños con necesidades especiales. Los estudiantes se habrán familiarizado con aspectos importantes como el riesgo y la resiliencia en el desarrollo, la familia y factores del entorno. Comprenderán el rol de la familia y su influencia en el aprendizaje del niño, así como métodos interdisciplinarios para trabajar con las familias. Serán lectores críticos de intervenciones a nivel local, nacional e internacional enfatizando el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Los estudiantes desarrollarán confianza en la utilización de evaluaciones de intervenciones, así como en la evaluación de resultados del desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño. Se habrán familiarizado con temas de evaluación y educación de niños con necesidades especiales. <b>Evaluación:</b> Un ensayo de máximo 3000 palabras que contiene un análisis de las bases teóricas de un programa o política de intervención.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Fundamentos de Investigación Educativa I	Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de: comprender conceptos claves y principios básicos de metodologías y diseños de investigación en las ciencias sociales. Comprenderán el proceso y las relaciones que implica la planificación, conducción, realización de informes y seguimiento de un proyecto de investigación. Comprenderán el rol de las preguntas de investigación en la investigación educativa. Serán capaces de evaluar críticamente literatura sobre el tema de investigación. Aprenderán la importancia de temas éticos en la investigación educativa. Durante este curso los estudiantes desarrollarán algunas ideas para su disertación final. <b>Evaluación:</b> Trabajo escrito de máximo 3000 palabras.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Fundamentos de Investigación Educativa II: Métodos y Estrategias	Durante el curso los estudiantes avanzarán sus comprensiones sobre conceptos claves y principios básicos del diseño y metodología de investigación en educación y en otras ciencias sociales. Tendrán la capacidad de evaluar críticamente la literatura sobre el tema de investigación. Conocerán un amplio rango de métodos y técnicas de investigación. Adquirirán experiencia para diseñar y conducir encuestas y entrevistas y comprender diferentes formas para generar y analizar datos cualitativos y cuantitativos. Durante este curso el estudiante avanzará en el desarrollo de su disertación final. <b>Evaluación:</b> Trabajo escrito de máximo 3000 palabras.	No se obtuvo información	No se obtuvo información

ANEXO 14. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD, INGLATERRA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Investigación	Introducción a Métodos de Investigación Cuantitativos	El objetivo de este curso es establecer bases sólidas para comprender conceptos estadísticos. Se desarrollarán habilidades para seleccionar, llevar a cabo e interpretar resultados estadísticos para dar respuestas a preguntas de investigación. Ser capaces de leer y crear representaciones gráficas y tablas de información. Al finalizar el curso el estudiante será capaz de interpretar análisis estadísticos en investigaciones, se familiarizarán con métodos estadísticos que se utilizan en la investigación educativa. Serán capaces de utilizar la estadística para el análisis de datos. Este curso está diseñado para estudiantes que no tienen conocimientos previos en técnicas estadísticas y no incluye una evaluación final del curso.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Métodos Cuantitativos de Investigación	El objetivo de este curso es promover en los estudiantes la habilidad para construir modelos estadísticos e interpretar los resultados de test estadísticos multi-variables. Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de seleccionar variables, construir modelos estadísticos e interpretar resultados de test estadísticos multi-variables. Los estudiantes podrán presentar sus resultados utilizando el lenguaje apropiado de la investigación en ciencias sociales. Serán capaces de crear representaciones gráficas y tablas, interpretar y criticar resultados cuantitativos de un amplio rango de explicaciones. <b>Evaluación:</b> La evaluación final incluye un trabajo práctico.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Disertación Final	Para obtener el título de maestría los estudiantes deberán presentar una disertación final que implica la realización de un informe sobre un estudio empírico que contenga entre 15000 y 20000 palabras. El estudiante debe demostrar habilidades para el análisis crítico y para la investigación, así como para escribir de forma clara y concisa. El informe de investigación debe demostrar un alto nivel de competencia académica.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
Prácticas de Enseñanza	Pasantía en Lecto-escritura en el preescolar y la escuela primaria	La pasantía sobre clases de lecto-escritura en preescolar y primaria se evalúa mediante presentaciones orales e informes escritos durante las sesiones.	No se obtuvo información	No se obtuvo información

## ANEXO 15. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NANYANG, SINGAPUR

Los programas en Educación de la Universidad Tecnológica de Nanyang se ofrecen a través del Instituto Nacional de Educación (National Institute of Education- NIE) creado el 1 de julio de 1991. Su visión es ser un instituto que se distingue en Educación y su misión es la formación de educadores y de investigadores en educación. La carrera de Educación Inicial se ofrece únicamente a nivel de maestría (Nanyang Technological University, 2014).

La Maestría en Educación Inicial es una de las especializaciones que ofrece el programa de Maestría en Educación del Instituto Nacional de Educación de la Universidad Tecnológica de Nanyang. Para ingresar al programa se requiere haber obtenido un grado de licenciatura de una universidad reconocida y experiencia docente que puede consistir en un diploma de posgrado en Educación y al menos un año de experiencia docente, o al menos tres años de experiencia docente u otra experiencia importante en educación. Esta especialización implica un estudio profundo de teorías y prácticas de la Educación Inicial. El foco de la maestría está en el conocimiento y comprensiones de temas respecto al arte de la enseñanza a niños en edad temprana. Enfatiza el contexto social de la edad temprana, el currículum y pedagogía de la edad temprana y la conexión de teorías de educación con la práctica. Durante la maestría se estudian diversos paradigmas y perspectivas contemporáneas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fortalece el conocimiento y experiencia de los profesionales de educación inicial, permitiéndoles desarrollar programas de educación temprana innovadores (Nanyang Technological University, 2014).

La Maestría en Educación Inicial comprende: 2 cursos generales, 2 cursos obligatorios de especialización, 3 cursos electivos de especialización y 1 curso electivo abierto. Adicionalmente para obtener el título de Magíster, el estudiante puede seleccionar una de las siguientes opciones: Una disertación final o dos cursos adicionales, un curso sobre Investigación Crítica, que puede tomarse únicamente al haber completado ocho cursos de la Maestría y una materia electiva abierta que el estudiante puede seleccionar de los programas de Maestría del Instituto Nacional de Educación (NIE por sus siglas en inglés), siempre y cuando cumpla con los pre requisitos para la realización de esa materia.

La mayoría de las Maestrías en Educación se ofrecen a medio tiempo, tienen una duración de dos años y pueden extenderse hasta un máximo de cuatro años. En algunas especializaciones se ofrece el programa a tiempo completo con una duración de un año que puede extenderse a un máximo de dos años (Nanyang Technological University, 2014).



ANEXO 15. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NANYANG, SINGAPUR CONTINUADO.

**Malla Curricular**

<b>Áreas</b>	<b>Primer Año (Cursos Introdutorios)</b>	<b>Segundo Año</b>	<b>Cursos Electivos (Se seleccionan 3 de estos cursos)</b>
<b>Cursos Generales</b>	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	
<b>Cursos de Especialización</b>	Investigaciones en Educación Inicial		Desarrollo y Diseño Curricular
	Tendencias en Educación Inicial		Desarrollo Humano
			Estudios Profesionales en Educación Inicial
			Intervención Temprana
			Currículum para Centros de Educación Inicial para niños de 0 a 3 años
<b>Proyecto Final de Grado</b>		Opción 1: Disertación	
		Opción 2: Curso de Investigación Crítica y un curso electivo abierto de cualquier Maestría del NIE	

ANEXO 15. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NANYANG, SINGAPUR CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
<b>Cursos Generales</b>	Investigación Educativa I	Es un curso introductorio a metodologías de investigación en educación. Al finalizar el curso los estudiantes comprenderán los procesos para conducir una investigación: Formulación de preguntas de investigación, revisión de la literatura y síntesis de estudios empíricos, comprensión de diversos enfoques metodológicos y paradigmas de la investigación, recolección e interpretación de información. Durante este curso se adquieren conocimientos y habilidades para realizar una investigación cualitativa a través de un examen profundo de investigaciones de revistas académicas prestigiosas en el campo de la educación. Los estudiantes aprenderán a utilizar bases de datos e información, utilizar herramientas bibliográficas como por ejemplo EndNote y formatos para citar textos como por ejemplo el APA. Se introducirá a los estudiantes a metodologías de investigación cuantitativa como por ejemplo diseños correlacionales y experimentales.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Investigación Educativa II	Este curso se toma a continuación del curso de Investigación Educativa I. Al finalizar el curso los estudiantes adquirirán habilidades más avanzadas para comprender y evaluar investigaciones educativas, incluyendo el diseño de investigación, la evaluación de la información y el análisis de datos. Se introducirá a los estudiantes al diseño de metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa, así como diseños de investigación mixtos. Estudiarán por ejemplo, la encuesta, la teoría fundamentada (grounded theory), etnografías, métodos mixtos e investigación-acción.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
<b>Cursos de Especialización</b>	Investigaciones en Educación Inicial	Este curso está diseñado para introducir a los estudiantes a investigaciones y a metodologías de investigación en educación temprana. Los estudiantes tendrán la oportunidad de revisar literatura en el área de educación temprana, identificar un tema de investigación y diseñar una metodología para investigarlo.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Tendencias en Educación Temprana	Este curso introductorio provee una visión general de los temas, tendencias e investigaciones en educación temprana a nivel local e internacional.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Desarrollo y Diseño Curricular	Los estudiantes tendrán la oportunidad de estudiar diversos paradigmas respecto al diseño curricular en programas de educación temprana, estudiar la filosofía detrás de cada paradigma y evaluar la efectividad en la práctica de cada uno a través de la lectura de investigaciones que evalúan estos diseños curriculares.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Desarrollo Humano	Este curso ofrece una introducción general al estudio del aprendizaje y el desarrollo humano desde la infancia hasta la edad adulta. Los estudiantes considerarán temas como el rol de la naturaleza y la crianza, la importancia del aprendizaje y de las experiencias de vida del niño para el desarrollo. También se familiarizarán con métodos, conceptos e investigaciones de interés en el estudio del desarrollo humano.	No se obtuvo información	No se obtuvo información

ANEXO 15. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NANYANG, SINGAPUR CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
<b>Cursos de Especialización</b>	Estudios Profesionales en Educación Inicial	Los estudiantes realizarán un estudio profundo en un área importante del trabajo profesional en educación temprana. El énfasis de este curso está en el contexto social del niño, currículum, liderazgo y la interrelación con padres de familia y otros profesionales. Se tratarán temas alrededor de disciplinas relacionadas al arte: artes visuales, música, teatro y danza.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Intervención Temprana	Durante este curso se revisa investigaciones en intervención temprana dirigida a niños con alguna discapacidad y niños de alto riesgo. El énfasis en este curso está en la comprensión de un amplio rango de investigaciones en el área, su metodología y calidad y en la reflexión de su importancia para la educación en Singapur.	No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Currículo para Centros de Educación Inicial para niños de 0 a 3 años	No se obtuvo información	No se obtuvo información	No se obtuvo información
<b>Proyecto Final de Grado</b>	Opción 1: Disertación		No se obtuvo información	No se obtuvo información
	Opción 2: Curso de Investigación Crítica y un curso electivo abierto de cualquier Maestría del NIE	Este curso es para el desarrollo de un proyecto final de carrera. Requiere que los estudiantes identifiquen un problema de investigación, seleccionen y revisen la literatura más relevante, analicen la información y sugieran potenciales soluciones para el problema planteado. La solución debe evidenciar que los estudiantes han revisado la información disponible sobre el tema y la han reestructurado de forma apropiada para hacer frente al problema. Este curso está disponible para los participantes que seleccionan la opción 2 del Proyecto Final de Grado.	No se obtuvo información	No se obtuvo información

## ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA

La Maestría en Educación Inicial es parte del programa de Educación de la Universidad de Melbourne, que forma maestros desde el preescolar hasta la secundaria. Es un programa inclusivo pues es política de la universidad permitir la participación de estudiantes con discapacidad y hacer ajustes razonables para que estos estudiantes puedan participar en los programas universitarios. (The University of Melbourne, 2014).

Para convertirse en maestros se requiere estudiar una carrera de grado de tres años de estudios en cualquier disciplina y escoger una Maestría de Educación en cualquiera de las siguientes áreas para ser calificado como profesor: Educación Inicial, Educación Primaria o Educación Secundaria (The University of Melbourne, 2014).

La maestría en Educación Inicial está diseñada para formar un profesional multidisciplinario que se ocupe de la salud, el bienestar y la educación del niño de cero a ocho años. El currículo articula la teoría y la práctica enfatizando el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje. El programa tiene una duración de dos años, divididos en cuatro semestres. Al terminar el tercer semestre los estudiantes pueden optar por un Diploma de Posgrado en Educación Inicial que los califica para enseñar a niños de cero a cinco años. Los tres primeros semestres se componen de cuatro áreas: Práctica Profesional, Desarrollo Evolutivo, Desarrollo Curricular y Desarrollo Profesional. Los estudiantes toman una materia de cada una de las áreas en cada semestre. El cuarto semestre de estudios lleva a la obtención de la Maestría en Educación Inicial con la opción de seleccionar una de las siguientes tres certificaciones adicionales, dependiendo de la especialización que escojan: Maestros de niños de cero a ocho años, Maestros de niños de cero a cinco años especializados en investigación de la Educación Temprana y Maestros de niños cero a cinco años especializados en un área de interés que puede ser la coordinación de servicios infantiles, la formación de políticas públicas, la evaluación y certificación de la calidad o la intervención temprana para niños con necesidades educativas especiales.

Los candidatos a Maestros adquirirán habilidades analíticas y tendrán acceso a diversas experiencias educativas. El programa enfatiza la importancia de la investigación y la teoría como bases fundamentales de la práctica clínica educativa. Construirá habilidades en prácticas de intervención que favorezcan el logro de aprendizajes y desarrollo de sus estudiantes (The University of Melbourne, 2014).

## ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

El programa establece fuertes vínculos de colaboración con establecimientos de educación temprana, escuelas y con el Sistema Educativo en general lo que permite a los estudiantes realizar prácticas profesionales a un nivel avanzado. La variedad de establecimientos enriquecen sus concepciones culturales y su comprensión de la educación en general. Se enfatiza la capacidad de los estudiantes para enseñar en la diversidad y promover la equidad en la educación. Desarrolla en los candidatos capacidad crítica y reflexiva. Comprenderán los procesos de elaboración de políticas en las escuelas y a nivel del Sistema Educativo en general, de manera que puedan intervenir y producir cambios educativos (The University of Melbourne, 2014).

Los graduados de este programa que completan la opción de investigación están aptos para aplicar al Programa de Doctorado de Educación o a un Ph.D. Aquellos que han completado las opciones de enseñanza y de especialización pueden aplicar a un Programa de Doctorado en Educación o a un Ph.D. luego de completar 50 créditos de un Certificado de Posgrado en Investigación Educativa (The University of Melbourne, 2014).

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

**Malla Curricular**

Áreas / Semestres	1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre	4to Semestre		
				Opción 1: Enseñanza	Opción 2: Investig. niños de 0 a 5 años	Opc 3: Espec. niños 0 a 5 años
<b>Práctica Profesional</b>	Seminario y Práctica Profesional I (EC1) 12.5 créditos	Seminario y Práctica Profesional II (EC2) 12.5 cr.	Seminario y Práctica Profesional III (EC3) 12.5 cr.	Semin y Práctica Profesional (EY) en edad temprana 12.5 créditos		
<b>Desarrollo evolutivo del niño</b>	Desarrollo del niño de 0 a 8 años 12.5 créditos	Salud y Bienestar del niño 12.5 cr	Expresión y creatividad del niño 12.5 cr			
<b>Desarrollo Curricular</b>	Currículo, Pedagogía y Evaluación (EC1) 12.5 créditos	Currículo, Pedagogía y Evaluación (EC2) 12.5 créditos	Matemáticas y Ciencias Naturales en EC (12.5 cr)	Lecto-escritura en los primeros años (EY) (12.5 cr)		
			Lenguaje y Lecto-escritura 12.5 créditos	Los números en los primeros años (EY) 12.5 créditos		
<b>Desarrollo Profesional e Investigación</b>	La Profesión de Educación Inicial 12.5 créditos	Investigación de la práctica educativa (EC/EY) 12.5 créditos		Proyecto Final de Investigación en Educación Inicial (EC/EY) 12.5 créditos	Metodología de Investig. 12.5 créditos	Proyecto Final de Investig. en Educ. Inicial (EC/EY) 12.5cr
					Proyecto de Investigación 37.5 créditos	Selección Cursos del Prog de Posg. de Melbourne Grad. School of Education 37.5

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

**Descripción de Materias**

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med Univ. en Estudio
Práctica Profesional	Seminario y Práctica Profesional I (EC)	<p>Enfatiza el nexo que existe entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Este curso es el vehículo para la experiencia práctica en <b>preescolar y escuelas primarias</b> donde los estudiantes pueden desarrollar comprensiones sobre la organización del campo educativo, las características de los niños y los principios del proceso enseñanza-aprendizaje. Utiliza herramientas teóricas y empíricas para construir un amplio rango de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas. Los estudiantes desarrollan la capacidad de observar a los niños y conocer su nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje. Irán adquiriendo responsabilidades gradualmente para planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizajes de los niños basados en sus observaciones, identificación de intereses de los niños, y marcos y estándares nacionales de calidad. Concebirán igualmente el preescolar y la escuela primaria como organizaciones de servicio a la comunidad. Los seminarios de la práctica profesional darán soporte a los maestros en su aprendizaje sobre cómo la teoría complementa a la práctica y la importancia de la reflexión crítica en la enseñanza y el crecimiento profesional.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Al terminar este curso los candidatos a maestros tendrán conocimientos, habilidades y comprensiones que los capacita para:                      Demostrar conocimiento de las características de los niños entre 3 y 8 años. Recolectar información del aprendizaje del niño, analizarla para planificar e implementar un programa específico a las necesidades de cada niño. Desarrollar habilidades y estrategias para asegurar apoyo emocional, organizacional e instruccional a los niños en un amplio rango de escenarios. Comprender cómo los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden hacer frente a las necesidades individuales de cada niño. Planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje, individuales y grupales. Hacer la síntesis de comprensiones teóricas y prácticas sobre la enseñanza en establecimientos de educación temprana y en la escuela primaria. Utilizar la reflexión crítica y la discusión para evaluar y reflexionar sobre la práctica. Comunicarse efectivamente con los niños, padres y otros profesionales.</p> <p><b>Competencias Generales:</b> Comunicar efectivamente con los niños, padres y colegas. Apreciar y comprender el significado de desarrollar su práctica profesional basado en resultados de investigación. Ser profesionales con criterio, responsables, resilientes y autoexigentes. Comprender los requisitos profesionales para ser maestro. Mantener una mirada reflexiva a su aprendizaje profesional.</p> <p><b>Evaluación:</b> La evaluación tiene dos componentes 100% de asistencia a las prácticas profesionales que equivale al 70% de la calificación y un examen sobre la práctica clínica al final del semestre que equivale al 30% restante de la calificación.</p>	25 días de práctica profesional 15 días en preescolar y 10 días en Escuelas Primaria 8 horas Seminario <b>140 horas</b>	12. 5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Práctica Profesional	Seminario y Práctica Profesional II (EC)	<p>Enfatiza el nexo que existe entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Este curso es el vehículo para la experiencia práctica en <b>guarderías</b> donde los estudiantes pueden desarrollar comprensiones del niño desde su nacimiento hasta los 3 años, la organización de las guarderías y los principios que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el rol del profesional en Educación Temprana. Utiliza herramientas teóricas y empíricas para construir un amplio rango de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas. Los estudiantes desarrollan la capacidad de observar a los niños y conocer su nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje. Irán adquiriendo responsabilidades gradualmente para planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizajes de los niños de 0 a 3 años basados en sus observaciones, identificación de intereses de los niños y necesidades de desarrollo, y marcos y estándares nacionales de calidad. Los seminarios de la práctica profesional darán soporte a los maestros en su aprendizaje sobre cómo la teoría complementa a la práctica y la importancia de la reflexión crítica en la enseñanza y el crecimiento profesional.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Al terminar este curso los candidatos a maestros tendrán conocimientos, habilidades y comprensiones que los capacita para:</p> <p>Demostrar conocimiento de las características de los niños de 0 a 3 años. Recolectar información del aprendizaje del niño, analizarla para planificar e implementar programas específicos a las necesidades de cada niño y grupos de niños con énfasis en el lenguaje, matemáticas, ciencias y artes. Desarrollar habilidades y estrategias para asegurar apoyo emocional, organizacional e instruccional a los niños en un amplio rango de escenarios. Comprender cómo los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden hacer frente a las necesidades individuales de cada niño. Hacer la síntesis de comprensiones teóricas y prácticas sobre la enseñanza en guarderías. Utilizar la reflexión crítica y la discusión para evaluar y reflexionar sobre la práctica. Comunicarse efectivamente con los niños, padres y otros profesionales.</p> <p><b>Competencias Generales:</b> Al finalizar este seminario los candidatos a maestros serán capaces de:</p> <p>Comunicar efectivamente con los niños, padres y colegas. Apreciar y comprender el significado de desarrollar su práctica profesional basado en resultados de investigación. Hacer la síntesis de comprensiones teóricas y prácticas del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto del cuidado de los niños Planificar, implementar y evaluar las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula de cada alumno y de grupos de niños con énfasis en el lenguaje, lecto-escritura, matemáticas, ciencias, tecnologías de información y artes. Utilizar la reflexión crítica y la discusión para evaluar valores y prácticas en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del cuidado del niño. Ser profesionales con criterio, responsables, resilientes y autoexigentes. Comprender los requisitos profesionales para ser maestro. Mantener una mirada reflexiva a su aprendizaje profesional.</p>	25 días de práctica profesional en una guardería 8 horas de seminario práctico <b>140 horas</b>	12.5 créditos



ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Práctica Profesional	Seminario y Práctica Profesional III (EC)	<p>Enfatiza el nexo que existe entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Ofrece un enfoque integral que articula los contenidos introducidos en los cursos académicos durante el semestre y desarrollan en los candidatos a maestros comprensiones de conceptos, prácticas y compromiso profesional y pedagógico. Es el vehículo para la experiencia práctica en <b>el preescolar</b> donde los candidatos a maestros reciben el apoyo necesario para pasar de una enseñanza colaborativa a una enseñanza independiente. Utiliza herramientas teóricas y empíricas para construir un amplio rango de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas. Los candidatos a maestros desarrollan su capacidad para diseñar, implementar y evaluar programas de enseñanza para niños de 3 a 5 años basados en sus observaciones, identificación de intereses de los niños, y marcos y estándares nacionales de calidad incluyendo los requisitos curriculares estatales y nacionales. Enfatiza el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, matemáticas, ciencias y artes. Los candidatos tendrán mayor responsabilidad en el manejo de todos los aspectos del programa de enseñanza y mayores responsabilidades para trabajar con niños con necesidades especiales. Esta práctica culmina con conductas que evidencian que el estudiante está listo para enseñar. Los seminarios de la práctica profesional darán soporte a los maestros en su aprendizaje sobre cómo la teoría complementa a la práctica y la importancia de la reflexión crítica en la enseñanza y el crecimiento profesional.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Demostrar amplio conocimiento basado en las características individuales de los alumnos, incluyendo aquellos niños con capacidades y necesidades de desarrollo adicionales entre 3 y 5 años. Recolectar información del aprendizaje, analizarla para planificar e implementar programas específicos a las necesidades de cada niño. Desarrollar habilidades y estrategias para asegurar apoyo emocional, organizacional e instruccional a los niños en un amplio rango de escenarios. Comprender cómo los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden hacer frente a las necesidades individuales de cada niño. Planificar, implementar y evaluar, experiencias de aprendizaje, individuales y grupales con énfasis en lengua, matemáticas, ciencias, tecnologías de información y artes. Utilizar la reflexión crítica y la discusión para evaluar y reflexionar sobre la práctica. Comunicarse efectivamente con los niños, padres y otros profesionales. Diseñar, implementar y evaluar un programa de enseñanza-aprendizaje para niños de 3 a 5 años.</p> <p><b>Competencias Generales:</b> Aplicar criterios profesionales a su propia enseñanza y actividad profesional. Hacer la síntesis de comprensiones teóricas y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de Educación Preescolar. Apreiciar y comprender el significado de desarrollar su práctica profesional basado en investigación de evidencia. Demostrar conocimientos de los requisitos profesionales de ser maestro. Desarrollar una filosofía personal de la educación que sirva de plataforma para el diseño, implementación y evaluación de un programa de enseñanza-aprendizaje para niños de 3 a 5 años.</p>	25 días de práctica profesional en preescolar 8 horas de seminario práctico <b>140 horas</b>	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Práctica Profesional	Seminario y Práctica Profesional (EY)	<p>La práctica profesional y el seminario proveen una mirada integrada a todas las materias que se toman durante el semestre y desarrolla en los candidatos a maestros conocimiento, práctica y compromiso profesional en los primeros años de la escuela primaria. El candidato a maestro debe demostrar capacidad para enseñar independientemente, manejar todas las áreas del currículum y las necesidades individuales de cada niño. Utiliza herramientas teóricas y empíricas para construir estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje. Los candidatos a maestros son guiados y asesorados por profesores experimentados y especialistas clínicos de este programa universitario. El seminario que acompaña las prácticas permite a los candidatos a maestros comprender cómo la teoría complementa a la práctica. Examina marcos conceptuales y prácticas educativas que permiten a los candidatos a maestros identificar y hacer frente a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos en los primeros grados de la primaria. Incluye presentaciones en clase, análisis de evaluaciones de tareas y una profunda reflexión de la teoría y la práctica de la enseñanza en los primeros años de la escuela primaria. Los candidatos a maestros proveerán evidencia de su desarrollo como profesional capaz de intervenir en el aula durante el examen de práctica clínica.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Aplicar criterios profesionales a su propia enseñanza y actividad profesional. Sintetizar sus comprensiones teóricas y prácticas de la enseñanza en los primeros años de la escuela primaria. Recoger evidencia del aprendizaje de los niños y analizarla con el propósito de planificar e implementar programas específicos para cada niño. Desarrollar habilidades y estrategias para asegurar apoyo emocional, organizacional e instruccional a los niños en un amplio rango de escenarios. Utilizar de forma constructiva la retroalimentación y la discusión para reflexionar y evaluar sobre los valores y práctica profesional. Comunicarse efectivamente con otros profesionales, con padres y niños. Promover la profesión del maestro en la comunidad.</p> <p><b>Competencias Generales:</b> Comunicar y justificar efectivamente su práctica profesional como maestro. Ser flexibles y capaces de adaptarse a los cambios a través del aprendizaje continuo. Aplicar criterios profesionales a su propia enseñanza y actividad profesional. Comprender el significado de desarrollar su práctica profesional basado en investigación de evidencia. Trabajar en equipo con habilidades de cooperación, comunicación y negociación. Ser profesionales con criterio, responsables, resilientes y autoexigentes. Tener valores sociales y personales y evidenciarlos en su práctica docente.</p> <p><b>Evaluación</b> La evaluación tiene dos partes: 100% de asistencia a las prácticas profesionales y tener una evaluación exitosa de la practica educativa en todas las áreas y dimensiones de los estándares para evaluar la práctica que equivale al 70% y un examen sobre la práctica clínica al final del semestre que equivale al 30% restante de la calificación. Adicionalmente debe entregar un portafolio profesional con todos los materiales realizados durante el semestre.</p>	36 días de práctica profesional en una escuela primaria que incluye un día de preparación en el campus  10 horas de seminario práctico <b>140 horas</b>	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo evolutivo del niño	Desarrollo del niño de 0 a 8 años	<p>Esta materia introduce al candidato a maestro a perspectivas físicas, personales, sociales, emocionales, cognitivas y espirituales sobre el aprendizaje y desarrollo del niño de 0 a 8 años. Incluye temas como: diferentes paradigmas y perspectivas sobre el desarrollo en distintas áreas pero con particular énfasis en el desarrollo cognitivo, social y emocional; la relación entre el aprendizaje y desarrollo y la importancia de un aprendizaje estructurado para lograr el desarrollo; concepciones de las etapas en el desarrollo en contraste con la continuidad del desarrollo y la importancia de las transiciones; diferencias en el desarrollo; marcos para la observación; importancia de la familia, los amigos y los maestros; el niño como agente; el sentido de la identidad en el niño. Se introducirá a los candidatos al manual que comprende los logros de los niños en diferentes áreas, Victorian Child and Adolescent Monitoring System (VCAMS).</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Evaluar el desarrollo del niño desde un amplio rango de perspectivas. Reconocer cómo el aprendizaje promueve el desarrollo. Fomentar las condiciones y relaciones que llevan al desarrollo. Respetar la identidad del niño. Respetar las diferencias en el aprendizaje y desarrollo de cada niño.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Observar el desarrollo de los niños desde marcos conceptuales apropiados. Comprender la importancia de las perspectivas teóricas para realizar observaciones significativas de los fenómenos. Respetar las contribuciones de todos los involucrados en el desarrollo del niño.</p> <p><b>Evaluación:</b> Realización de dos ensayos de 2000 palabras cada uno y 80% de asistencia a clases.</p>	120 horas presenciales (incluye tutorial, seminarios, clases prácticas conferencias y laboratorio)	12.5 créditos
	Salud y Bienestar del niño	<p>Estudia los factores que afectan el bienestar del niño y el rol del maestro de Educación Inicial en promover la participación social y compromiso del niño en diversos contextos educativos. Los temas incluyen: construcción de identidad; bienestar y participación social; articulación con la familia, amigos y la comunidad; equipos profesionales multidisciplinares; intervención temprana, inclusión y regulaciones para un entorno de aprendizaje seguro y saludable.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Diseñar estrategias para promover la salud y bienestar del niño. Impulsar la comunicación y participación del niño con todos los miembros de su comunidad. Trabajar productivamente con todos los niños incluyendo aquellos con necesidades y capacidades especiales. Trabajar dentro de los marcos regulatorios que gobiernan la salud y la seguridad en escenarios de educación temprana. Trabajar productivamente en entornos multidisciplinares para asegurar a la salud y el bienestar del niño.</p> <p><b>Competencias Generales:</b> Valorar y respetar las diferencias de capacidades del ser humano. Reconocer la importancia de la conectividad social en la salud y bienestar. Comprender la importancia de las regulaciones ambientales, de salud y seguridad.</p> <p><b>Evaluación:</b> Realizar dos ensayos de 2000 palabras y el 80% de asistencia.</p>	120 horas presenciales (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias y laboratorio)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo evolutivo del niño	Expresión y creatividad del niño	<p>El curso consiste en estudios teóricos y prácticos sobre el aprendizaje a través de las artes visuales, el drama, el movimiento y la música en edades tempranas. El énfasis del curso está en cómo diseñar, implementar y evaluar una unidad de trabajo centrada en el arte para niños pequeños; se nutre de perspectivas teóricas del aprendizaje basado en proyectos, de pedagogías centradas en el arte y cómo el arte forma parte de un currículum integrado. Los candidatos a maestros se involucran en sus propios procesos artísticos y reflexionan de manera crítica y creativa acerca de éstos utilizando tecnologías que extienden sus conocimientos de técnicas y medios creativos apropiados para niños pequeños. Talleres prácticos darán la oportunidad para realizar proyectos individuales y colaborativos que ilustran cómo el candidato a maestro debe guiar, motivar y evaluar la expresión creativa del niño en un currículum centrado en el arte.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b>          Transmitir conocimientos y habilidades prácticas en drama, movimiento, artes visuales y música a niños pequeños.          Demostrar comprensión de investigaciones contemporáneas relacionadas con pedagogías centradas en el arte, metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en la indagación y múltiples formas de aprender.          Identificar, analizar y evaluar temas pedagógicos significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes          Identificar, mapear y reflexionar críticamente sobre prácticas artísticas efectivas en niños pequeños incluyendo el diseño de un ambiente estético.          Demostrar conocimientos prácticos de pedagogías centradas en el arte, medios, tecnologías de información y comunicación, técnicas y procesos que promueven el desarrollo del aprendizaje de niños pequeños.          Demostrar la capacidad de planificar un currículum centrado en las artes, basado en un diagnóstico y que responda a las necesidades de desarrollo e intereses de los niños pequeños.          Demostrar conocimiento y habilidad en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la indagación y el rol del arte en currículum integrados          Reflexionar crítica y creativamente sobre las experiencias de arte observadas durante las prácticas profesionales.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Ser comunicadores que pueden presentar sus ideas utilizando palabras, imágenes, sonidos y gestos. Ser flexibles y capaces de adaptarse al cambio a través de estrategias de enseñanza creativas. Desarrollar habilidades investigativas de recolección, procesamiento, interpretación y aplicación de datos. Trabajar efectivamente en equipo y desarrollar competencias organizacionales y sociales. Ser responsables, resilientes y autoexigentes. Expresar ideas con seguridad en sí mismo. Desarrollar estrategias de reflexión crítica que reflejen valores sociales y personales.</p> <p><b>Evaluación</b>          Un ensayo de 1000 palabras, un portafolio de arte y 80% de asistencia.</p>	2 talleres de 2 horas semanales cada uno	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Curricular	Currículo, Pedagogía y evaluación (EC) 1	Esta materia introduce a los candidatos a maestros a las principales perspectivas sobre currículo, pedagogía y evaluación que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la edad temprana. Incluye principios, prácticas y resultados de aprendizaje en los primeros años y se articulan con las Guías del Dpto. de Educación del Gobierno de Australia y del Estado de Victoria que contienen principios y prácticas del desarrollo del aprendizaje del niño. Incluye también el ciclo de observación-evaluación, planificación para el aprendizaje, programación, implementación, observación-evaluación y reflexión-evaluación; teorías del aprendizaje; aprendizaje basado en el juego; enseñanza explícita en base a objetivos de aprendizaje; establecimiento de entornos de aprendizaje productivos; desarrollo de recursos para el aprendizaje; educación de la población. <b>Resultados de Aprendizaje:</b> Realizar su planificación basada en su observación y evaluación de las comprensiones y necesidades del niño. Comprender la relación entre currículum, pedagogía y evaluación. Asegurar una implementación coherente del currículum operando a través de un amplio rango de entornos de aprendizaje. <b>Competencias generales:</b> Trabajar productivamente acorde a los marcos legales. Reconocer la importancia de la teoría como sustento de la práctica docente. Comprender que el aprendizaje es multidimensional. Comunicar efectivamente sus criterios sobre la educación.	120 horas de asistencia (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas conferencias, laboratorios)	12.5 créditos
	Currículo Pedagogía y evaluación (EC) 2	Este curso es la continuación de Currículum Pedagogía y Evaluación I. Profundiza la investigación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, enfatiza la implementación del currículum para niños de 0 a 8 años utilizando pedagogías y formas de evaluación apropiadas. Los temas incluyen un análisis detallado de los principios y prácticas del marco legal del Departamento de Educación del Estado de Victoria (VEYLDF); las materias; los estándares del aprendizaje del Estado de Victoria y el Currículum Nacional; enseñanza explícita en base a objetivos de aprendizaje; enseñanza en la diversidad; desarrollo e implementación de programas para niños de 0 a 3 años en la línea de los estándares nacionales de calidad incluyendo los requisitos del currículum nacional y estatal; competencias culturales e implementación de programas para comunidades nativas; liderazgo pedagógico; educación para la sostenibilidad y diferentes modelos de prácticas de enseñanza en la educación inicial (Ej: Montessori, Steiner). <b>Resultados de aprendizaje:</b> Planificar programas de enseñanza apropiados para niños de 0 a 8 años. Utilizar un amplio rango de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Individualizar la enseñanza para promover la enseñanza de todos y cada uno de los estudiantes. Trabajar productivamente utilizando los currículos obligatorios del Estado y Nacionales y las políticas públicas. Evaluar cuidadosamente el aprendizaje de los niños y hacer frente a las necesidades e intereses específicos de cada niño. Desarrollar un currículum que incluya las perspectivas de las comunidades nativas. Planificar en base a objetivos para lograr resultados de aprendizaje equitativos en todos los niños y en diversos escenarios. Demostrar liderazgo pedagógico.	120 horas (incluye en tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Curricular	Ciencias Naturales y matemáticas en Educación Inicial	<p>El foco de este curso es cómo desarrollar en los niños conceptos de ciencias y de matemáticas relacionados a su entorno. Los temas se centran en la vida diaria de cada niño y el mundo natural y se basa en investigaciones sobre los procesos de aprendizaje del niño. Se refuerza las comprensiones y conocimientos en ciencias y matemáticas de los candidatos a maestros y se introducen conocimientos pedagógicos sobre estas dos materias. Este curso también explora el lugar de las ciencias y las matemáticas en un currículum integrado y utiliza las tecnologías de información y comunicación para apoyar el aprendizaje en ciencias y matemáticas. Durante este curso las ciencias y las matemáticas se estudian en el contexto de las necesidades, intereses y actitudes de los niños hasta los 8 años, incluye los estándares en ciencias del currículum australiano (AusVELS: El currículum australiano incluye los Estándares de Aprendizaje del Estado de Victoria-VELS) desde el nivel básico hasta el segundo nivel. Los temas de la materia de Ciencia incluyen: los seres vivos y su diversidad y las propiedades del aire, agua, magnetismo, luz y sonido. Se enfatiza la sustentabilidad y el medio ambiente, tema que será transversal a todo el programa. Los temas de Matemáticas están relacionados a conceptos matemáticos de los niños previos a la escuela primaria. Se enfatiza particularmente el desarrollo de conceptos numéricos incluyendo cómo contar; ideas iniciales del sistema métrico, espacio y el desarrollo del lenguaje matemático apropiado a niños pequeños. Los candidatos a maestros diseñarán e implementarán, revisarán y redefinirán secuencias de aprendizaje para las ciencias naturales y matemáticas.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Demostrar conocimiento de cómo los niños construyen conocimientos matemáticos y científicos. Demostrar conocimientos pedagógicos para desarrollar comprensiones matemáticas y científicas en los niños. Interpretar sus observaciones de los niños a la luz de descubrimientos científicos y matemáticos. Diseñar actividades de aprendizaje que ayuden a los niños a explorar la facilidad con la que operan los objetos tecnológicos y se utilizan en su vida cotidiana. Evaluar las comprensiones científicas y matemáticas de los niños.</p> <p>Hacer frente a las diferencias individuales.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Comunicar efectivamente y de forma articulada y sustentar su práctica como un agente de cambio. Ser flexible y adaptarse a los cambios, siendo capaz de actualizarse constantemente. Utilizar investigaciones y nuevos estudios para continuar desarrollándose y mejorar sus prácticas como maestros de matemáticas y ciencias naturales que incentiven la exploración en los niños. Tener valores sociales y personales.</p> <p><b>Evaluación:</b> Una evaluación escrita sobre actividades para el aprendizaje de ciencias equivalente a 1000 palabras en la mitad del semestre; una evaluación escrita de actividades para el aprendizaje de matemáticas equivalente a 1000 palabras al final del semestre; un examen de 2 horas que cubre Ciencias Naturales y Matemáticas al final del semestre.</p>	125 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Curricular	Lenguaje y Lecto-escritura en Educación Inicial	<p>Este curso investiga la forma en que los niños aprenden el lenguaje y la lecto-escritura y la importancia central del lenguaje y la lecto-escritura en el aprendizaje, incluyen los siguientes temas: el contexto social del lenguaje, el lenguaje como simbolización; el lenguaje en el hogar, las primeras lecturas y escrituras; lenguaje, lecto-escritura y juego; desarrollo de la narrativa; lenguaje, lecto-escritura y literatura; las multi lecto-escrituras; la evaluación formativa del lenguaje y las tecnologías de comunicación e información como herramientas de apoyo para el aprendizaje del lenguaje y la lecto-escritura.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b>            Al finalizar esta materia, los candidatos a maestros tendrán conocimientos, habilidades y comprensiones que les permitirán:            Demostrar comprensión de investigaciones contemporáneas en el desarrollo inicial del lenguaje y la lecto-escritura y la importancia de estas investigaciones para su práctica docente.            Comprender la función y la forma del lenguaje oral y escrito y la importancia de la simbolización.            Identificar, analizar y evaluar pedagogías creativas e integrales para el aprendizaje del lenguaje y la lecto-escritura.            Crear un entorno para el aprendizaje del lenguaje y la lecto-escritura enriquecedor en contextos de educación inicial            Demostrar habilidad para diseñar e implementar un currículum diverso de lengua y lecto-escritura como parte de un programa integrado de Educación inicial.            Identificar las necesidades individuales de cada niño en lenguaje y en lecto-escritura            Demostrar aptitud para utilizar técnicas y procesos de las tecnologías de información y comunicación para dar apoyo a las diversas necesidades de aprendizaje de lenguaje de los niños.</p> <p><b>Competencias generales:</b>            Al finalizar este curso los estudiantes serán capaces de:            Demostrar habilidades analíticas de alto nivel en la crítica de la teoría y práctica contemporánea.            Demostrar que toma decisiones en sus prácticas pedagógicas basadas en evidencias.            Tener la aptitud y seguridad en sí mismo para participar efectivamente en contextos de aprendizaje colaborativo, respetando las diferencias individuales.            Reflexionar sobre su propio aprendizaje y competencias pedagógicas.            Demostrar evidencia del uso avanzado de tecnologías de comunicación para dar apoyo a las diversas necesidades de aprendizaje de lenguaje en los niños al igual que su aprendizaje e investigación profesional.</p> <p><b>Evaluación:</b>            5 informes de 1500 palabras a lo largo del semestre y un ensayo de 2500 palabras al final del semestre. Asistencia al 80% de las clases.</p>	120 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Curricular	Lecto-escritura en los primeros grados de la escuela primaria	<p>Esta materia construirá en los candidatos a maestros conocimiento sobre la adquisición del Lenguaje y la lecto-escritura emergente en niños de edad escolar para apoyar comprensiones del desarrollo de la lecto-escritura en los primeros años de la escuela primaria. Se introducirá la secuencia de actividades para la enseñanza del lenguaje y lecto-escritura en los primeros años de la escuela, enfatizando la naturaleza diversa de las experiencias previas al ingreso a la escuela y en los primeros años de la escuela primaria en lenguaje y lecto-escritura.</p> <p>Se enfatizarán perspectivas teóricas de la adquisición de la lecto-escritura y enfoques que sustentan la importancia de la interrelación entre el lenguaje oral, la lectura y la escritura. El foco de este curso es el desarrollo del lenguaje de los niños en la escuela primaria poniendo particular atención en aspectos del inglés como fonología, vocabulario y gramática, relacionados a la lectura y escritura inicial; teorías sobre la adquisición de la lectura que sustentan la práctica de la enseñanza de la lectura; el desarrollo de la escritura; currículos y herramientas de evaluación; estrategias de enseñanza-aprendizaje para la instrucción individual en pequeños grupos y a un grupo amplio en relación a textos impresos y al uso de textos multimodales para la enseñanza de la lecto-escritura.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b></p> <p>Al terminar el curso los candidatos a maestros serán capaces de:</p> <p>Demostrar comprensión de la diversidad de estudiantes en el diseño del currículum del lenguaje y lecto-escritura en el primer grado de la escuela y en los subsiguientes</p> <p>Utilizar sus conocimientos de teorías contemporáneas de la enseñanza de la lecto-escritura y perspectivas profesionales actuales en la enseñanza inicial de la lectura y escritura.</p> <p>Diseñar un currículum de lecto-escritura que permita enseñar el lenguaje a niños con necesidades diversas y prácticas de lecto-escritura emergentes</p> <p>Implementar estrategias de evaluación para monitorear el desarrollo de los estudiantes de la escuela primaria y planificar programas de lecto-escritura basados en las evaluaciones.</p> <p><b>Competencias generales:</b></p> <p>Al finalizar este curso los estudiantes deben:</p> <p>Comprender la importancia de desarrollar su práctica sobre bases teóricas.</p> <p>Ser capaces de tener una mirada crítica, planificar creativamente, implementar y evaluar el currículum oficial.</p> <p>Tener la aptitud y seguridad en sí mismo para participar efectivamente en contextos de aprendizaje colaborativo, respetando las diferencias individuales.</p> <p>Utilizar tecnologías avanzadas de comunicación para su propio aprendizaje e investigación y para el aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p><b>Evaluación:</b></p> <p>Un análisis crítico de la práctica docente de 2000 palabras en la mitad del semestre, una revisión de la literatura de 2000 palabras al final del semestre y una tarea adicional en la mitad del semestre. Asistencia al 80% de las clases.</p>	125 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos



ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Curricular	Los números en los Primeros grados de la primaria	<p>Este curso se centra en la enseñanza de matemáticas en los primeros años de escuela. Examina el currículo, programas numéricos específicos, el diagnóstico temprano de dificultades de aprendizaje de las matemáticas y estrategias de intervención. Explora el lugar de las matemáticas en un currículum integrado y el uso de las tecnologías de información comunicación para dar apoyo al aprendizaje de los niños. Los candidatos a maestros estudiarán las etapas de desarrollo en el aprendizaje inicial de los números, espacio y medidas. Aprenderán a diseñar estrategias de enseñanza apropiadas para cada una de las etapas del desarrollo del aprendizaje de las matemáticas y compararán diferentes enfoques en la enseñanza de las matemáticas.</p> <p>Se examina el desarrollo de conceptos básicos del lenguaje matemático, estrategias y recursos para dar apoyo a niños con necesidades específicas. Se estudiarán instrumentos de evaluación y métodos para reportar los resultados en los primeros años de la escuela primaria. Los candidatos a maestros aprenderán a enseñar matemáticas para la comprensión de problemas creando un entorno que permita a los niños desarrollar un profundo pensamiento matemático.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Demostrar conocimiento del currículum de matemática del Estado de Victoria para los primeros años de la escuela primaria.            Demostrar comprensión de las etapas claves en el desarrollo de la comprensión matemática            Demostrar conocimiento de contenidos pedagógicos            Demostrar aptitud para evaluar en base a objetivos claros del conocimiento matemático que involucra la tarea.            Monitorear el aprendizaje y diseñar la instrucción de acuerdo al nivel de desarrollo de cada niño.            Demostrar comprensión de cómo los niños construyen el conocimiento matemático.            Organizar la clase para maximizar el aprendizaje de todos los estudiantes.            Demostrar habilidades, técnicas y procesos de tecnologías de información para dar apoyo al aprendizaje de niños con necesidades diversas en el aprendizaje de las matemáticas.</p> <p><b>Competencias generales:</b>            Comunicar efectivamente y de forma articulada y sustentar su práctica como un agente de cambio.            Ser flexible y adaptarse a los cambios sabiendo cómo aprender.            Comprender el significado de desarrollar su práctica sobre bases teóricas.            Tener criterio formado, ser responsables, resilientes y autoexigentes.            Demostrar evidencia de utilización de tecnologías avanzadas de comunicación para dar apoyo a niños con diversas necesidades de aprendizaje de matemáticas.</p> <p><b>Evaluación</b>            Una tarea escrita de 2000 palabras en la mitad del semestre, un examen al final del semestre, cumplir satisfactoriamente 8 tareas durante el semestre. Asistir a 80% de las clases.</p>	125 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Profesional e investigación	La profesión de educación inicial	<p>Este curso introduce a los candidatos a maestros al trabajo que hacen los profesionales en educación inicial, los lugares de trabajo y los marcos legales y políticos que gobiernen la profesión. También investiga el liderazgo de los profesionales de educación inicial en un contexto de diversidad infantil, familiar y social. Los temas que incluye son: la agenda de reforma nacional; marcos curriculares: Marco de Aprendizaje en los primeros años de Australia (EYLF), Marco de aprendizaje y desarrollo en los primeros años del Estado de Victoria (VEYLDF), Estándares de Aprendizaje Esenciales del Estado de Victoria (VELS); el currículum australiano; la convención de Naciones Unidas sobre el derecho de los niños; Códigos profesionales de ética; roles y responsabilidades de los maestros en guarderías, el preescolar y los primeros años de la escuela primaria; cultura organizacional de cada uno de estos establecimientos, personas y organizaciones claves en el campo de la educación inicial; establecimiento de relaciones con estas personas y organizaciones claves, la educación inicial como una aventura compartida que depende de una participación y comunicación respetuosa con colegas, niños y familias de comunidades diversas en cuanto a la cultura y el lenguaje, equipos de trabajo y construcción de equipos de trabajo; informes de responsabilidades en y entre los servicios de educación temprana; servicios universales disponibles.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Trabajar dentro de los marcos legales y políticos que gobiernan los primeros años del niño. Trabajar productivamente con la diversidad de las comunidades a las que proveen servicios.</p> <p>Operar dentro de las expectativas profesionales, roles y responsabilidades del cuidado de los niños en guarderías, preescolares y escuelas.</p> <p>Reconocer la importancia de la comunicación con todas las personas y organizaciones involucradas en la educación inicial.</p> <p>Demostrar un liderazgo efectivo y manejo de servicios de educación temprana</p> <p>Ser un defensor de los derechos del niño y de la profesión de educación inicial en diferentes contextos.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Comunicar de forma articulada su rol e identidad profesional. Tener criterio formado, ser responsable, resiliente y autoexigente. Trabajar efectivamente en equipos profesionales. Demostrar liderazgo en el manejo de servicios de educación temprana. Trabajar productivamente con la diversidad a las comunidades a las cuales prestan servicios. Ser éticos en su relación con colegas, niños y familias. Ser un defensor de los derechos de los niños y de la profesión de educación inicial en diversos contextos.</p> <p>Tener valores sociales y personales.</p> <p><b>Evaluación</b></p> <p>Ensayo de 2000 palabras en la mitad del semestre y un ensayo de 2000 palabras al finalizar el semestre. Asistencia 1 80% de las clases.</p>	120 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	Nº de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
Desarrollo Profesional e investigación	Investigación de la práctica educativa de niños de 0 a 8 años (ECY)	<p>Introduce a los estudiantes a los diferentes enfoques de investigación en educación y examina la importancia de la investigación para transformar las prácticas educativas. Se examinarán los temas: ética en la investigación educativa; acceso, recolección y análisis críticos de datos y evidencias de diversas fuentes sobre educación inicial; se proveerá a los estudiantes conocimientos y habilidades para planificar y realizar su investigación para el proyecto final de titulación. Se examinarán los temas de investigación que los estudiantes pueden seleccionar para su proyecto de investigación final.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Utilizar metodologías de recolección de datos sobre las prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje. Conocer los valores y dimensiones éticas del investigador. Analizar los datos recogidos y tener una mirada crítica de las investigaciones que aparecen en journals, artículos, documentos de políticas e informes.</p> <p>Comprender cómo deben presentarse los resultados de la investigación. Utilizar la investigación para hacer avanzar la teoría y la práctica educativa.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Comprender la importancia de desarrollar su práctica sobre bases teóricas. Conducir la investigación educativa de forma ética. Manejar datos, análisis e informes de investigación cualitativa y cuantitativa. Aplicar los resultados de investigación con creatividad a su práctica profesional. Planificar y llevar a cabo su proyecto final de investigación.</p>	120 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos
	Proyecto final de investigación en educación inicial (EC/EY)	<p>Esta es la segunda de dos materias que permite a los candidatos a maestro obtener su maestría (Para la opción de Enseñanza y para la opción de Especialización). En esta materia los estudiantes realizarán un proyecto de investigación a lo largo del semestre sobre un número limitado de temas introducidos en el semestre anterior. Los proyectos consistirán en una investigación de campo y revisión de literatura o el análisis de documentos existentes o datos secundarios. El foco de todos los temas será el uso de la investigación para mejorar las prácticas educativas. Durante todo el semestre los estudiantes recibirán guía y supervisión del personal académico y de grupos de trabajo de la red de educación inicial. El proyecto final culmina con una síntesis de los resultados de investigación en un trabajo escrito como artículo para presentar en una conferencia o artículo de journal o un informe. Se espera también que los estudiantes informen de su investigación a la comunidad educativa en la que se realizó la investigación.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Realizar un proyecto de investigación. Demostrar comprensión de temas éticos asociados con la práctica investigativa. Analizar datos y hacer las síntesis de los resultados de investigación. Reportar los resultados de su investigación de forma verbal y escrita Utilizar los resultados de la investigación para mejorar la teoría y la práctica educativa.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Aplicar habilidades de pensamiento crítico. Plantear preguntas de investigación. Demostrar habilidades de planificación en el manejo del tiempo.</p>	120 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos

ANEXO 16. PROGRAMA DE MAESTRÍA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MELBOURNE, AUSTRALIA CONTINUADO.

Área de conocimiento	Materias	Breve descripción de la Materia	N° de Horas presenciales	Unid. de Med de Univ. en Estudio
	Metodología de Investigación en Educación	<p>Este curso está dirigido a los estudiantes que siguen la opción de investigación. Guía a los estudiantes en la estructura y diseño de una investigación en educación. Incluye la revisión crítica de la literatura; propósitos y características de metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas y técnicas descriptivas y estadísticas para la recolección de datos; procedimientos para preparar y ejecutar un proyecto de investigación, incluyendo la toma de decisiones sobre el diseño y análisis así como consideraciones éticas para la conducción del proyecto. Se espera que los estudiantes seleccionen un supervisor, presenten una propuesta de investigación y su proyecto de investigación a lo largo de una serie de seminarios.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Demostrar conocimiento del proceso de conducir una investigación. Demostrar conocimiento de investigaciones actuales en áreas particulares de investigación. Comprender la relación entre temas y metodologías de investigación. Participar en discusiones críticas y reflexivas sobre temas actuales de investigación en educación.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Comunicar de forma articulada investigaciones teóricas sobre educación. Ser flexibles y capaces de adaptarse a los cambios utilizando procesos de investigación para su actualización continua. Comprender la importancia de desarrollar su práctica sobre evidencias teóricas. Trabajar en equipo con habilidades de cooperación, comunicación y negociación para involucrarse en discusiones críticas y reflexivas sobre investigación en educación. Tener criterio, ser responsables, resilientes y autoexigentes. Tener valores sociales y personales y aplicarlos en su trabajo.</p>	120 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	12.5 créditos
	Proyecto de Investigación	<p>Los estudiantes negocian un proyecto de investigación individual con un supervisor. El proyecto incluye una revisión crítica de investigaciones y literatura académica relevantes y un proyecto de investigación relacionado con la práctica docente.</p> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Demostrar conocimientos profundos en un campo particular de la educación. Comprender el contexto teórico de un tema de interés en un área de educación. Comprender el propósito de la metodología de investigación seleccionada. Realizar el proceso de investigación siguiendo procedimientos éticos. Demostrar capacidad para participar en discusiones críticas y reflexivas sobre un área de interés particular.</p> <p><b>Competencias generales:</b> Comunicar de forma articulada investigaciones teóricas sobre educación. Ser flexibles y capaces de adaptarse a los cambios utilizando procesos de investigación para su actualización continua. Comprender la importancia de desarrollar su práctica sobre evidencias teóricas. Trabajar en equipo con habilidades de cooperación, comunicación y negociación para involucrarse en discusiones críticas y reflexivas sobre investigación en educación. Tener criterio, ser responsables, resilientes y autoexigentes. Tener valores sociales y personales y aplicarlos en su trabajo.</p>	120 horas (incluye tutoriales, seminarios, clases prácticas, conferencias, laboratorios)	37.5 créditos

ANEXO 17. COMPETENCIAS PROFESIONALES, GENERALES Y ADAPTATIVAS DE LOS EDUCADORES INICIALES

Categorías	Concepción de la categoría	Competencias Profesionales
Desarrollo Curricular e Instrucción	Currículo Pedagogía y Evaluación en la Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprender la relación entre currículum, pedagogía y evaluación.</li> <li>-Planificar programas de enseñanza apropiados para niños de 0 a 8 años.</li> <li>-Demostrar conocimiento del currículo oficial de Educación Inicial y Educación General Básica Elemental.</li> <li>-Dominar los conocimientos disciplinarios que se abordan en los ámbitos de aprendizaje del lenguaje, lecto-escritura, matemáticas, ciencias naturales y sociales en la Educación Inicial y Básica Elemental y generar contextos que los potencien.</li> <li>-Identificar, analizar y evaluar pedagogías creativas e integrales para el aprendizaje.</li> <li>-Demostrar comprensión de la diversidad de los estudiantes en el diseño del currículo e individualizar la enseñanza para promover el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.</li> <li>-Implementar estrategias de evaluación del aprendizaje de los niños e identificar las necesidades e intereses específicos de cada niño en lenguaje, lecto-escritura, matemáticas y ciencias naturales para monitorear y retroalimentar el aprendizaje en establecimientos de Educación Inicial y Educación General Básica Elemental y definir estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en evidencia.</li> <li>-Desarrollar un currículum que incluya las perspectivas de poblaciones desfavorecidas.</li> <li>-Planificar en base a objetivos y de acuerdo a los resultados de las evaluaciones para lograr aprendizaje en todos los niños y en diversos escenarios.</li> <li>-Demostrar liderazgo pedagógico.</li> <li>-Demostrar comprensión de investigaciones contemporáneas y conocimientos prácticos de pedagogías centradas en el arte, medios, tecnologías de información y comunicación, técnicas y procesos que promueven el desarrollo y aprendizaje de niños pequeños.</li> <li>-Demostrar la capacidad de planificar un currículum centrado en las artes (drama, movimiento, artes visuales y música), incluyendo el diseño de un ambiente estético, basado en un diagnóstico y que responda a las necesidades de desarrollo e intereses de los niños pequeños.</li> <li>-Seleccionar, producir y utilizar materiales didácticos acorde a diferentes contextos</li> </ul>

Tabla elaborada con base en la información obtenida de los programas de Educación Inicial estudiados.

ANEXO 17. COMPETENCIAS PROFESIONALES, GENERALES Y ADAPTATIVAS DE LOS EDUCADORES INICIALES CONTINUADO.

Categorías	Concepción de la categoría	Competencias Profesionales
Fundamentos Psicológicos y Sociales	Desarrollo Salud y Bienestar del niño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar conocimiento de teorías e investigaciones sobre desarrollo infantil.</li> <li>- Evaluar el desarrollo del niño desde diferentes perspectivas y paradigmas.</li> <li>- Fomentar las condiciones, relaciones y aprendizajes que promuevan el desarrollo.</li> <li>- Respetar las diferencias en el aprendizaje, desarrollo, identidad y cultura de cada niño.</li> <li>- Impulsar la comunicación y participación del niño con todos los miembros de su comunidad.</li> <li>- Trabajar en entornos multidisciplinarios y dentro de los marcos regulatorios para asegurar la salud, bienestar y seguridad del niño en escenarios de educación temprana.</li> <li>- Demostrar conocimiento de cómo los niños construyen conocimientos matemáticos y científicos e incentivarlos a explorar objetos tecnológicos que se utilizan en su vida cotidiana.</li> <li>- Demostrar comprensión de investigaciones contemporáneas sobre el desarrollo inicial del lenguaje, la importancia de la simbolización y la lecto-escritura.</li> </ul>
Investigación	Contexto teórico y metodologías de investigación en temas de Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar la investigación para hacer avanzar la teoría y la práctica educativa.</li> <li>- Planificar y realizar un proyecto de investigación, plantear preguntas de investigación, demostrar conocimiento del contexto teórico del tema de interés y el propósito de la metodología de investigación seleccionada.</li> <li>- Demostrar capacidad para presentar los resultados de la investigación de forma clara, comprensiva y persuasiva.</li> <li>- Demostrar comprensión de temas éticos asociados con la práctica investigativa.</li> <li>- Demostrar capacidad para participar en discusiones críticas y reflexivas sobre temas actuales en educación.</li> <li>- Realizar investigaciones de forma independiente.</li> </ul>
Práctica y Desarrollo Profesional	Oportunidades de aplicación práctica de conocimientos habilidades y actitudes y Autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar conocimiento de las características de los niños de 0 a 8 años incluyendo niños con capacidades y necesidades educativas especiales.</li> <li>- Analizar las evaluaciones del aprendizaje del niño para planificar e implementar programas específicos a las necesidades de cada niño y grupos de niños.</li> <li>- Diseñar, implementar y evaluar programas de enseñanza-aprendizaje inclusivos para niños de 0 a 8 años; experiencias de aprendizaje individuales y grupales, dentro y fuera del aula con énfasis en lenguaje, lecto-escritura, matemáticas, ciencias, tecnologías de la información y artes.</li> <li>- Desarrollar habilidades y estrategias para asegurar apoyo emocional, organizacional e instruccional a los niños en un amplio rango de escenarios.</li> </ul>

**ANEXO 17. COMPETENCIAS PROFESIONALES, GENERALES Y ADAPTATIVAS DE LOS EDUCADORES INICIALES CONTINUADO.**

<b>Categorías</b>	<b>Concepción de la categoría</b>	<b>Competencias Generales</b>
Desarrollo Curricular e Instrucción	Currículo Pedagogía y Evaluación en la Educación Inicial	-Trabajar productivamente utilizando los currículos nacionales y estatales y acorde a los marcos legales y políticas públicas. -Comunicar de forma articulada y sustentar o justificar sus criterios y prácticas como educador, tanto en presentaciones orales como escritas.
Fundamentos Psicológicos y Sociales	Desarrollo Salud y Bienestar del niño	-Comprender la importancia de las perspectivas teóricas para realizar observaciones del niño desde marcos conceptuales apropiados. -Respetar las contribuciones de todos los involucrados en el desarrollo del niño (familia, maestros y otros profesionales, comunidad). -Valorar y respetar las diferencias de capacidades del ser humano.
Investigación	Contexto teórico y metodologías investigación	-Comprender la importancia de desarrollar su práctica sobre bases teóricas.
Práctica y Desarrollo Profesional	Oportunidades de aplicación práctica de conocimientos, habilidades y actitudes y Autoaprendizaje	-Comunicarse efectivamente con los niños, padres, colegas, personas y organizaciones involucradas en la Educación Inicial. -Apreciar y comprender el significado de desarrollar su práctica profesional basado en resultados de investigación. -Ser profesionales con criterio, responsables, éticos, resilientes y autoexigentes. -Demostrar conocimiento de los requisitos profesionales para ser maestro. -Promover la profesión del maestro en la comunidad. -Tener valores sociales y personales y evidenciarlos en su práctica. -Promover una pedagogía inclusiva, basada en el reconocimiento de la diversidad, los contextos socio-culturales y en el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje en las comunidades a las cuales prestan servicios. -Ser un defensor de los derechos de los niños y de la profesión de educación inicial en diversos contextos.
<b>Competencias Adaptativas</b>		
Desarrollo Curricular e Instrucción	Currículo Pedagogía y Evaluación en la Educación Inicial	-Comprender que el aprendizaje es multidimensional -Demostrar habilidades analíticas de alto nivel en la crítica de la teoría y práctica educativa contemporánea. -Participar efectivamente en contextos de aprendizaje colaborativo, respetando las diferencias individuales. -Ser creativos en la planificación curricular y en el diseño de entornos de aprendizaje. -Tener una mirada crítica, implementar y evaluar el currículum oficial.
Fundamentos Psicológicos y Sociales	Salud y Bienestar del niño	-Demostrar comprensión del desarrollo infantil desde un amplio rango de perspectivas.
Investigación	Contexto teórico y metodologías investigación	-Demostrar habilidades de pensamiento crítico -Tener una mirada reflexiva de las investigaciones que aparecen en journals, artículos, documentos de políticas e informes.
Práctica y Desarrollo Profesional	Oportunidades de aplicación práctica de conocimientos habilidades y actitudes y Autoaprendizaje	-Comprender la importancia de la metacognición en el aprendizaje. -Hacer la síntesis de comprensiones teóricas y prácticas sobre la enseñanza en entornos de educación temprana y en la educación básica elemental. -Mantener una mirada reflexiva a su aprendizaje profesional, sus competencias pedagógicas y su práctica profesional. -Ser flexibles y capaces de adaptarse a los cambios a través del aprendizaje continuo. -Demostrar aptitud para utilizar técnicas y procesos de las tecnologías de información y comunicación para su autoaprendizaje e investigación. -Trabajar en equipo con habilidades de cooperación, comunicación y negociación.

ANEXO 18. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE PREGRADO ESTUDIADAS

Categorías Nivel	Introdutorios		Intermedios		
	1	2	3	4	Titulación
Curso de Fundamentos generales	Razonamiento Cuantitativo (UC) o Matemático (UB)	Ética profesional en Educación (UC)	Perspectivas Sociológicas y Educativas (UB) o Sociología de la Educación: Espacios Educativos (URGS)	Escritura Académica (UB) o Análisis y Producción de Textos Académicos (URGS)	
	Niñez y Cultura (UB)	Psicología General (UB) y/o Psicología de la Educación: Introducción (URGS)	Tecnologías de Información y comunicación (UH) o Medios de Comunicación, tecnologías digitales y comunicación (URGS)		
	Contexto Social de la Educación (UB) o Contextos en la Educación de la Primera Infancia (UH) o Seminario de Educación y Sociedad (URGS) o Procesos y Contextos Educativos (RLL)	Introducción a las nuevas tecnologías de información y comunicación (UH)	Gestión y Organización de la Educación (URGS) o Seminario de Gestión de la Educación: Espacios Escolares y no escolares (URGS) u Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes (RLL)	Escritura e Investigación (UB) o Escritura Científica 1 y 2 (UH)	
	Fundamentos Sociales, Históricos y Filosóficos de la Educación (UH) O Historia de la Educación en Europa y en América (URGS) o Filosofía de la Educación 1: Fundamentos de la experiencia pedagógica (URGS)	Habilidades Docentes y Comunicativas 1 y 2 (RLL)			

Resultados de las siguientes universidades:

**UC:** Pontificia Universidad Católica de Chile  
Rio Grande do Sul

**URGS:** Universidade Federal do

**UB:** Boston University

**RLL:** Universidad Ramón Llull

**UH:** University of Helsinki



ANEXO 18. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE PREGRADO ESTUDIADAS CONTINUADO.

Categorías		Introdutorios		Intermedios		
	Nivel	1	2	3	4	Titulación
Praxis Profesional	Pedagogía	Introducción a la Educación (UB) Familia, Comunidad y Educación (UC) o Sociedad, Familia y Escuela 2 y 3 (RLL) Fundamentos de la Educación Parvularia (UC) o Introducción a la Educación Inicial (UB) o Fundamentos de la Educación en la Primera Infancia (UH) o Acción Educativa con niños de 0 a 10 años (URGS) Juego y Educación (URGS)	Diversidad e Inclusión en Educación (UC) o Educación Especial, Educación Multicultural y Educación para la Diversidad en Educación Temprana (UH) o Educación Especial e Inclusión (URGS) o Educación Especial, Docencia en Procesos Inclusivos (URGS) o Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo (RLL) Discapacidad, Educación y Políticas Públicas (UB) o Política y Legislación para la Educación (URGS)	Metodología de Educación Parvularia (UC) o Aprendizaje en la acción (UH) Psicopedagogía (URGS)	Liderazgo y Colaboración entre familias y otros agentes educativos (UC) y/o La Cooperación Profesional en la Educación de la Primera Infancia (UH) o La Escuela de Educación Infantil 1 y 2 (RLL)	
	Desarrollo Curricular e Instrucción	Ciencias Naturales (UC) o Laboratorio de Ciencias (UB) o Educación Ambiental y Ciencias Naturales (UH) o Educación en Ciencias Naturales (URGS) Ciencias Sociales (UC) Currículum y Modalidades curriculares en Educación Parvularia (UC) o Teoría del Currículo (URGS) Literatura en la Infancia (UC) o Literatura Infantil (UH) Números, Geometría, Datos y Azar para la educación parvularia (UC) o Educación Matemática 1 (URGS) Didáctica (UH) o Didáctica, Planificación y Evaluación (URGS)	Evaluación en Educación Parvularia (UC) o Evaluación de niños de preescolar hasta segundo grado (UB) Didáctica del Lenguaje Oral y Escrito (UC) o Lenguaje e Interacción (UH) o Lengua y Educación 1, 2 y 3 (URGS) o Aprendizaje de Lenguas y Lecto-escritura (RLL) Pensamiento Social del niño y su didáctica (UC) Pensamiento Científico del niño y su didáctica (UC) Pensamiento Matemático del niño y su didáctica (UC) o Matemáticas (UH) o Educación Matemática 2 (URGS)	Didáctica del Desarrollo Artístico Visual (UC) o Educación Artística 1 (UH) o Educación y Artes Visuales (URGS) Didáctica del Movimiento y la expresión corporal (UC) o Pedagogía y Teatro (UH) o Educación y Teatro (URGS) Didáctica del lenguaje artístico musical (UC) o Educación Musical (UH) (URGS)	Planificación y Desarrollo en Educación Inicial (UH)	

ANEXO 18. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE PREGRADO ESTUDIADAS CONTINUADO.

Categorías		Introdutorios		Intermedios		
	Nivel	1	2	3	4	Titulación
Praxis Profesional	Fundamentos Sociales y Psicológicos	Introducción a la Psicología Cognitiva y a la Psicología del Aprendizaje (UB) <u>Aprendizaje y Desarrollo del niño (UC) o Desarrollo del niño y Educación Inicial (UB) o Crecimiento, Desarrollo y Aprendizaje (UH) o Desarrollo Infantil (UH) o Psicología de la Educación: El desarrollo (URGS) o Infancia de 0 a 10 años (URGS) o Procesos Educativos y Desarrollo de la Personalidad 0-6 años (RLL)</u> <u>Adquisición y Desarrollo de la Lengua (UC) o Lenguaje (UB)</u>	Aprendizaje y Desarrollo del niño II (UC) o Desarrollo Biológico, Social y Psicológico del niño (UH) o Psicología de la Educación: Aprendizaje (URGS)	Promoción y Protección de la Salud en la Infancia (UC) o Educación Física y Salud (UH) o Educación, Salud y Cuerpo (URGS) o Infancia, Salud y Alimentación (RLL)		
	Pasantías	Introducción al campo profesional de la Educación Parvularia (UC) u Orientación a Estudios Universitarios y a la profesión de profesor de jardín de infantes (UH) <u>Práctica Docente 0-3 años (URGS)</u> <u>Seminario de Docencia: Aprender de ti, de los otros y del mundo 0-3 años (URGS)</u> <u>Reflexión de la Práctica Docente 0-7 años (URGS)</u>	Práctica II: Educación Parvularia (UC) o Práctica Profesional Básica (UH) <u>Práctica Docente 4-7 años (URGS)</u> <u>Seminario de Docencia: Organización Curricular 4-7 años (URGS) y Seminario de Docencia: Saberes y Organización de la Docencia 6-10 años y jóvenes y adultos (URGS)</u>	Práctica III: Educación Parvularia (UC) o Práctica Profesional Final (UH) o Práctica Integrada (UH) <u>Práctica Docente 6-10 años (URGS)</u> <u>Reflexión sobre la Práctica Docente 6-10 años (URGS)</u> <u>Seminario de Práctica Docente 0-7 años (URGS)</u>	Práctica III: Atención a la Diversidad (RLL)	

ANEXO 18. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE PREGRADO ESTUDIADAS CONTINUADO.

Categorías Nivel	Introdutorios		Intermedios		
	1	2	3	4	Titulación
Cursos de Investigación	Introducción a la Investigación Educativa (UH)	Investigación en Educación (URGS) u Observación Sistemática y Análisis de Contextos (RLL)	Métodos de Investigación Cualitativa (UH)	Métodos de Investigación Cuantitativa (UH)	Tesis de Licenciatura (UH) o Trabajo Final de Carrera: Análisis de la Práctica Docente (URGS)
Electivas	Materias de Libre Elección (UC) (UB) (UH) (URGS) (RLL)	Materias de Libre Elección (UC) (UB) (UH) (URGS) (RLL)	Materias de Libre Elección (UC) (UB) (UH) (URGS) (RLL)	Materias de Libre Elección (UC) (UB) (UH) (URGS) (RLL)	

ANEXO 19. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS MAESTRÍAS DE EDUCACIÓN INICIAL ESTUDIADAS DE POSGRADO

Categorías		Nivel	Introdutorios		Intermedios	
			1	2	3	4
Curso de Fundamentos generales			Fundamentos de la Práctica Educativa (UB) (6 cr)	Educación para la equidad y la democracia (ST) (2 uni)	Ética en la enseñanza (ST) (1 uni)	
				Enfoques multiculturales en la enseñanza de niños pequeños (COL) (3cr)		
Praxis Profesional	Pedagogía	Liderazgo y manejo del aula de clase de las escuelas primarias 1, 2 (ST) (2 uni)	Métodos interdisciplinarios para el trabajo con padres (COL) (3cr)	Introducción a la discapacidad (UB) (2cr) o Apoyo a estudiantes con necesidades especiales (ST) (2 uni) o Educación diferencial en clases inclusivas (COL) (2cr)	Intervenciones y políticas para promover el desarrollo infantil 2 (OXF)	
		Intervenciones y políticas para promover el desarrollo infantil 1 (OXF)		Intervención Temprana (NAN)		

Resultados de las siguientes universidades:

UB: Boston University

COL: Columbia University

ST: Stanford University

NAN: Nanyang Technological University

OXF: University of Oxford

UM: University of Melbourne

ANEXO 19. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS MAESTRÍAS DE EDUCACIÓN INICIAL ESTUDIADAS DE POSGRADO

Categorías		Introdutorios		Intermedios	
	Nivel	1	2	3	4
Praxis Profesional	Desarrollo Curricular e Instrucción	Currículo, Pedagogía y Evaluación (UM) (12,5 cr) o Desarrollo y Diseño curricular (NAN)	Currículo, pedagogía y evaluación EC2 (UM) (12,5 cr)	Matemáticas y Ciencias Naturales en EC (UM) (12,5 cr)	Razonamiento Matemático en la Escuela Primaria (UB) (4cr) o Los números en los primeros años EY (UM) (12,5 cr) o Razonamiento Cuantitativo y Matemáticas 1, 2 y 3 (ST) (3 uni) o Desarrollo de pensamiento matemático (COL) (3cr)
		Artes creativas (ST) (1 uni) o Vida artística de los niños (COL) (2cr) o Estudios Profesionales en Educación Inicial (NAN)	Desarrollo de conocimiento y razonamiento científico 1 (ST) (2 uni)	Lenguaje y Lecto-escritura en Educación Inicial (UM) (12,5 cr) o Lecto-escritura 1 (ST) (2 uni) o Fundamentos del Lenguaje Académico (ST) (1 uni) o Lengua en el currículo de Educación Temprana (COL) (3cr)	Evaluación en el aula (UB) (2cr)
					Desarrollo de la Lectura, instrucción y evaluación en la escuela primaria (UB) (4 cr)
					Lecto-escritura en los primeros años EY (UM) (12,5 cr) o Lecto-escritura 2 y 3 (ST) (3 uni) o Enseñanza de la lecto-escritura (COL) (3 cr)
					Desarrollo de conocimiento y razonamiento científico 2 (ST) (2 uni)
					Historia y Ciencias Sociales (ST) (1 uni)
	Fundamentos Sociales y Psicológicos	Desarrollo del niño de 0 a 8 años (UM) (12,5 cr) o Desarrollo Evolutivo (ST) (2 uni) o Desarrollo Infantil 1 (OXF) o Desarrollo Humano (NAN) Riesgo y resiliencia en el desarrollo temprano (COL) (2cr)	Educación y Desarrollo del niño (UB) (4 cr) Salud y Bienestar del niño (UM) (12,5 cr) o Salud y Nutrición (ST) (1 uni) o Educación para la salud (COL) (1 cr)	Expresión y Creatividad del niño (UM) (12,5 cr) Rol del juego en el desarrollo educativo (UB) (4cr)	Desarrollo Infantil 2 (OXF)

ANEXO 19. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS MATERIAS DE LAS MAESTRÍAS DE EDUCACIÓN INICIAL ESTUDIADAS DE POSGRADO

Categorías		Introdutorios		Intermedios	
		1	2	3	4
Praxis Profesional	Pasantías	La profesión de Educación Inicial (UM) (12,5) o Seminario 1 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria (ST) (3 uni)	Práctica Profesional y Currículo preescolar (UB) (4cr) o Seminario y Práctica Profesional 1 EC1 (UM) (12,5 cr) o Seminario y Práctica Profesional 2 EC2 (UM) (12,5) o Pasantía en Lecto-escritura en el preescolar y la escuela primaria (OXF) o Práctica Docente en Educación de la Primera Infancia 1 y 2 (COL) (6 cr)	Práctica y Desarrollo Curricular de Educación Inicial K2 (UB) (4cr) o Seminario 2 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria (ST) (5-7 uni) o Pasantía de Educación Inicial (primero y segundo grado) (UB) o Seminario y Práctica Profesional 3 (UM) (12,5 cr) o Seminario 3 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria (ST) (2 uni) o Seminario y Práctica Profesional EY en edad temprana (UM) (12,5 cr) o Seminario 4 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria (ST) (5 uni)	Experiencia de campo en estimulación temprana y en educación especial (COL) (2cr) o Práctica y Seminario sobre el desarrollo infantil (COL) (3cr)
		Introducción a la investigación (UB) (4cr) o Fundamentos de investigación educativa 1 y 2 (OXF) o Investigación Educativa 1 y 2 (NAN) o Investigaciones en Educación Inicial (NAN)	Investigación de la Práctica Educativa EC/ECY (UM) (12,5 cr)	Introducción a métodos de investigación cuantitativos (OXF) o Métodos Cuantitativos de investigación (OXF)	Proyecto final de investigación en Educación Inicial EC/EY (UM) (12,5 cr) o Curso de investigación crítica (NAN)

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL

Cursos de Fundamentos Generales	
Primer año	Descripción
Contexto Social y Multicultural de la Educación Inicial	<p>Este curso es una reflexión crítica sobre la relación entre sociedad, educación e infancia. Los estudiantes se familiarizarán con la evolución de las concepciones de la infancia y de la niñez a través de la historia. Comprenderán las contribuciones de las visiones culturales a la educación y la relevancia de la educación en los cambios culturales. Explorarán la forma en la que la cultura influye en el desarrollo social del niño y comprenderán la importancia de la percepción que el niño tiene de su propia cultura en el desarrollo y construcción de aprendizajes.</p> <p>Se incluyen temas como: conceptos culturales de la niñez; adquisición de cultura; socialización y desarrollo; cognición, emoción y conducta en la niñez; el lenguaje y el juego en el niño; y la formación cultural de la personalidad. Se contribuirá a la transformación de la discusión en temas como cultura, raza, etnias, género, identidad, clases sociales, pobreza, diferencia, diversidad, discriminación, equidad, presiones urbanas, aislamiento rural y cambios sociales y su manifestación en la realidad escolar. Se espera que los futuros maestros se cuestionen sobre sus actitudes y posiciones frente a las diferencias raciales, sociales, culturales, intelectuales y de género, promuevan la inclusión, la integración y la no discriminación y discutan adecuadamente estos temas.</p>
Fundamentos de la Educación en la Primera Infancia	<p>El curso tiene por propósito ofrecer fundamentos de la educación en general y de la educación de la primera infancia en particular. Provee una interpretación multidimensional e interdisciplinaria de la educación. Examina desde perspectivas de la filosofía y la sociología, la educación como construcción social. Estudia las perspectivas principales, tanto teóricas como normativas, bajo las que se interpreta y actúa en educación de la primera infancia en el mundo –perspectiva de desarrollo (del niño), perspectiva político-económica, perspectiva socio-cultural, y perspectiva de Derechos Humanos-. El programa considera conceptos y dilemas fundantes de cada una de estas perspectivas. Enfatiza el rol del educador, los conocimientos y los valores fundamentales de la educación y la naturaleza social de su misión. Examina algunos elementos clave de la evolución y características de la educación infantil en Ecuador, en vistas a identificar los desafíos del presente a nivel del sistema como de las capacidades de los profesionales de la educación. Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de identificar las similitudes y diferencias entre la educación inicial y la educación general básica elemental, así como las oportunidades de cooperación para la transición del preescolar a la escuela.</p> <p><b>Objetivos:</b> 1. Comprender el carácter socio-cultural de la definición de niñez, a través del conocimiento de su evolución histórica, tanto universal como en la historia del país. 2. Comprender las principales visiones político-morales de la educación en una sociedad democrática, e identificar criterios evaluativos de las políticas como de las instituciones de la educación. 3. Conocer e identificar en la literatura y en las políticas públicas, las perspectivas teóricas principales que operan en la comprensión del fenómeno educativo de la primera infancia. 4. Comprender y evaluar los principales rasgos de la evolución de la educación de la primera infancia en Ecuador, así como los desafíos de las políticas educativas y currículos oficiales.</p>
Escritura Académica	<p>El objetivo de este curso es introducir a los estudiantes al proceso de escritura académica. Enfatiza la lectura y análisis de textos académicos, el análisis de fuentes primarias y secundarias, la argumentación, el estilo de escritura y forma de citar. Durante el curso los estudiantes revisarán diversos textos científicos y deberán atravesar las distintas etapas del proceso de escritura, recordar las normas generales del lenguaje, aprender a citar sus fuentes correctamente y sobre todo adquirir habilidades de argumentación y capacidad de síntesis. El estudiante deberá escribir textos de forma comprensible para el lector y tendrán la capacidad de aplicar el lenguaje académico a su propio campo de estudio.</p>

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

<b>Primer año</b>	<b>Descripción</b>
Tecnologías de la Información y Comunicación	El curso abarca la información y la comunicación como un fenómeno educativo. Los estudiantes adquirirán la capacidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación en las diferentes etapas del trabajo científico y gestionar la información de forma eficaz, lo que le permitirá realizar su proyecto final de titulación y adquirir una herramienta para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Serán capaces de recabar información de diferentes fuentes, utilizar diversas técnicas de búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información y transformarla en conocimiento. Se familiarizarán con los conceptos básicos de derecho de autor. Serán consientes de la necesidad del autoaprendizaje y adquisición de nuevas destrezas en el uso de tecnologías de información y comunicación. Esta asignatura pretende que los alumnos dominen de manera satisfactoria la expresión oral, escrita y audiovisual para una buena comunicación tanto en su vida universitaria como en su vida profesional.
<b>Segundo año</b>	
Escritura e Investigación	Es un curso de lectura y escritura académica e investigación. Se continúa prestando atención a la argumentación, a la escritura, a la forma de citar con un énfasis adicional en escritura de artículos académicos, ensayos, informes de investigación y sistematizaciones.
<b>Tercer año</b>	
Gestión y Organización de la Educación Inicial	Se estudia la organización del trabajo en el ámbito educativo, en el sistema escolar y en los procesos educativos en espacios escolares y no escolares. Se exploran políticas públicas para la educación, específicamente la educación inicial.
Tecnologías e Innovación Educativa	Los estudiantes comprenderán la importancia del uso de tecnologías de información y comunicación en su trabajo docente y cómo introducir a los niños de 0 a 8 años en las tecnologías de comunicación e información. Entenderán el uso del lenguaje digital en el contexto de las prácticas escolares, conocerán metodologías de enseñanza y aprendizaje que incorporen adecuadamente las TIC a los procesos educativos, serán capaces de construir materiales didácticos y juegos con soporte tecnológico y aplicarán experiencias innovadoras en educación infantil.
<b>Cuarto año</b>	<b>Descripción</b>
Ética en la enseñanza	Al finalizar el curso los estudiantes deberán conocer algunos principios básicos del razonamiento ético, se habrán familiarizado con los conceptos éticos aplicados a la enseñanza y adquirirán la capacidad de aplicar estas competencias y conceptos en el análisis de estudios de caso. Entre los conceptos éticos que se estudiarán en este curso se encuentran los siguientes: confidencialidad, libertad académica, libertad de expresión, justicia y equidad, derechos de los padres y los estudiantes, rendición de cuentas y pluralismo.



ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

<b>Praxis Profesional: Pedagogía</b>	
<b>Primer año</b>	<b>Descripción</b>
Aprendizaje en la acción	Durante este curso los estudiantes profundizarán sobre las características básicas de las actividades, tareas, juegos, puestos de trabajo y entornos de aprendizaje en la educación de la primera infancia. Revisarán investigaciones, teorías y metodologías de liderazgo y manejo del aula, tradicionales y contemporáneas, observarán y reflexionarán sobre las prácticas de otros maestros para crear y mantener entornos de aprendizaje productivos e inclusivos. Adquirirán la capacidad de identificar las particularidades de cada niño para la definición de objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Implementarán las actividades, tareas, juegos y diversas situaciones de aprendizaje orientadas a los objetivos del programa.
Psicopedagogía	Se estudia la Psicología de la Educación como un área interdisciplinaria del conocimiento. Se explorarán fundamentos y criterios del campo clínico e institucional. Se revisarán conceptos de normalidad y patología, aprendizaje y fracaso escolar en los procesos de aprendizaje: determinantes socio-culturales, familiares y escolares. Comprenderán los aportes de la Psicología Educativa a la práctica docente.
<b>Segundo año</b>	
Estrategias Interdisciplinarias de Colaboración con la Familia y Entornos Comunitarios	El curso contribuye a la formación de un profesional de la educación inicial y básica elemental capaz de reflexionar críticamente frente a su trabajo con la familia y la comunidad, entendiendo a la familia como la principal educadora de sus hijos y que, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno. Comprenderán los roles de la familia y de la comunidad como agentes educativos. Identificarán y aplicarán modelos de Estrategias de Colaboración con la Familia. Por su parte, la comunidad se entiende como el entorno de la institución educativa que comprende los contextos sociales y culturales (redes de apoyo, programas y organizaciones existentes para la infancia, entre otros). Se espera que los estudiantes implementen estrategias de trabajo con la familia y la comunidad, tanto para la vinculación efectiva con padres, madres y apoderados, como con una propuesta de gestión de redes desde una perspectiva cultural y social. Para la comprensión de estrategias interdisciplinarias del trabajo con padres de niños con o sin necesidades educativas especiales se aconseja invitar conferencistas de diversas áreas como: educación especializada, psicología clínica, educación inicial, psiquiatría, pediatría y trabajo social. <u>Objetivos:</u> 1. Conocer y reflexionar sobre diversos enfoques teóricos y modelos centrados en la familia. 2. Conocer y analizar los mecanismos de acceso y funcionamiento de redes sociales de protección y desarrollo de la infancia, en contextos de atención educacional. 3. Diseñar una propuesta de trabajo con familia y gestión en redes desde el centro educativo para la satisfacción de necesidades e impacto en logros educativos. 4. Trabajar con la familia, abriendo espacios de participación y comunicación con los padres y apoderados.
Educación Inclusiva y Políticas Públicas	Durante este curso se realizará un análisis histórico de la Educación Especializada y de las tendencias actuales de inclusión en la escena internacional y nacional, sus conceptos y paradigmas. Se analizarán políticas y leyes de Inclusión Escolar, entornos educativos de las personas con discapacidad a nivel internacional y en Ecuador así como su influencia en la acción pedagógica y en los requerimientos del docente. Estudiarán las relaciones de la discapacidad con las estructuras y procesos familiares, individuales, educativos, sociales y legales. Se abordarán modalidades de intervención con alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la educación básica: apoyo especializado, planes de acción docente, planes de educación individualizados, docencia compartida y otros desafíos de un plan de estudios inclusivo. Provee una visión general de las estructuras y procesos educativos y la colaboración entre la educación ordinaria y especializada. Se estudiará también la relación entre los diversos servicios educativos y las familias, considerando a los diferentes actores así como el desarrollo personal y profesional del docente.

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

Tercer año	Descripción
Diversidad e Inclusión en Educación Inicial	<p>El propósito de este curso es capacitar a los estudiantes para identificar las necesidades individuales de cada niño y diseñar planes para el logro de aprendizajes y el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales. Se establecerán diferenciaciones entre las diversas formas de aprender, así como las adaptaciones especiales que los maestros deberán realizar en el aula para incluir niños con necesidades educativas especiales. Los estudiantes harán seguimiento de un alumno con necesidades educativas especiales en el aula para comprender el diagnóstico, la naturaleza de las necesidades del alumno y los tipos de servicios que se requieren y que se ofrecen en la escuela. Estos estudios de casos se compartirán y discutirán en clase. Aplicarán los principios de la educación especializada y de la educación multicultural en la educación infantil. Establecerán mecanismos de cooperación con las familias de los niños con necesidades educativas especiales. Serán capaces de diseñar diversos ambientes de aprendizaje acorde a las necesidades de cada niño. Implementarán prácticas pedagógicas especiales basadas en los principios de la educación inclusiva, utilizando tecnologías instruccionales de apoyo para niños con necesidades educativas especiales. Desarrollarán sensibilidad cultural en su práctica docente.</p> <p><b>Objetivos:</b> 1. Valorar el concepto de diversidad en su más amplio significado, a partir del reconocimiento y respeto hacia todas las personas independiente de sus orígenes, características y/o condiciones.</p> <p>2. Comprender las temáticas concernientes a la diversidad en el aula y sus componentes, a partir de los cambios en los sistemas educativos desde modelos homogeneizadores a heterogeneizadores y las implicaciones en el trabajo pedagógico.</p> <p>3. Analizar los conceptos de integración escolar, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, (transitorias y permanentes) y su aplicación en la tarea educativa.</p> <p>4. Identificar dificultades de aprendizaje y necesidades individuales de cada niño.</p> <p>5. Favorecer la integración educativa de los estudiantes con dificultades en base a las modalidades educativas inclusivas.</p> <p>6. Conocer criterios para definir modificaciones o adaptaciones curriculares necesarias para atender a todos/as los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales.</p> <p>7. Diseñar la implementación de acciones pedagógicas que favorezcan la inclusión.</p> <p>8. Utilizar diferentes estrategias de trabajo cooperativo y autónomo.</p> <p>9. Comprender la importancia del trabajo interdisciplinario e informar a otros profesionales especialistas para afrontar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se le planteen.</p> <p>10. Atender a las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p>
<b>Cuarto año</b>	
Teoría y Modelos de Atención de la Primera Infancia	<p>Durante este curso se revisan investigaciones en intervención y atención temprana dirigida a niños con alguna discapacidad y niños de alto riesgo. El énfasis en este curso está en la comprensión de un amplio rango de investigaciones en el área y en la reflexión de su importancia para la educación. El foco del curso está en los factores de riesgo, así como en las políticas e intervenciones para hacerles frente. Realizarán lecturas de investigaciones que evalúan las intervenciones a nivel local, nacional e internacional. Se estudiará el desarrollo del niño en el seno de la familia, la comunidad y el preescolar, así como marcos educativos de niños con necesidades educativas especiales. Comprenderán el rol de la familia y su influencia en el aprendizaje del niño, así como métodos interdisciplinarios y modelos de Estrategias de Colaboración con la Familia. Serán lectores críticos de intervenciones a nivel local, nacional e internacional enfatizando el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Desarrollarán confianza en la utilización de evaluaciones de intervenciones, así como en la evaluación de resultados del desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño.</p>
Liderazgo y Colaboración en la educación de la primera infancia	<p>El objetivo de este curso es desarrollar en los futuros docentes habilidades de comunicación interpersonal que apoyen el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños. Se desarrollará la capacidad para fomentar relaciones de cooperación con los padres de familia, con otros equipos profesionales y con otros miembros de la comunidad tanto dentro como fuera de la guardería, el jardín de infantes o la escuela. Se preparará a los estudiantes, futuros docentes, a actuar como líderes pedagógicos en su comunidad y en diversas redes que apoyen el bienestar, el desarrollo y la educación del niño. Se familiarizará a los estudiantes con la legislación sobre el bienestar de los niños.</p>

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

<b>Praxis Profesional: Desarrollo Curricular e Instrucción</b>	
<b>Primer año</b>	<b>Descripción</b>
Currículum y Modalidades curriculares en Educación Inicial	Se espera que los estudiantes desarrollen una visión personal, profesional y crítica, en torno a la situación actual de la Educación Inicial y el currículum. Se examinan los principales enfoques y modalidades curriculares en Educación Inicial en función de los referentes y principios pedagógicos que los han sustentado, los componentes que lo configuran y los modos de interacción que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los estudiantes analizarán críticamente la complejidad del fenómeno curricular en la institución educativa, a fin de construir criterios que permitan una interpretación consistente y contextualizada de las propuestas curriculares para la educación inicial y del currículum oficial. Analizarán principios, prácticas, materias y estándares de calidad en el diseño curricular.
Arte, expresión y creatividad	El curso se centra en las artes visuales, el movimiento y la música en edades tempranas y en la comprensión de la importancia de la imagen artística. Se explorará la relación entre el pensamiento artístico y los enfoques indagatorios e interdisciplinarios del aprendizaje. Los estudiantes experimentarán un ambiente estético, artístico y cultural y aplicarán su experiencia en la planificación, diseño de entornos de aprendizaje, ejecución y evaluación de una unidad de trabajo centrada en el arte y adaptada a las características de los niños en la primera infancia. Se nutre de perspectivas teóricas del aprendizaje basado en proyectos, de pedagogías centradas en el arte y del arte como parte de un currículo integrado. Durante el curso se incrementará la comprensión de los maestros sobre cómo el arte puede motivar los aprendizajes significativos, incentivar actividades culturales, provocar pensamiento crítico y construir bases sólidas para la solución de problemas, la comunicación y la colaboración en el aula. Se concientizará a los futuros maestros acerca de la importancia del lenguaje corporal del docente en el aprendizaje. Los candidatos a maestros se involucran en sus propios procesos artísticos y reflexionan de manera crítica y creativa acerca de estos, utilizando tecnologías que extienden sus conocimientos de técnicas y medios creativos apropiados para niños en la primera infancia. Talleres prácticos darán la oportunidad para realizar proyectos individuales y colaborativos que ilustran cómo el candidato a maestro debe guiar, motivar y evaluar la expresión creativa del niño en un currículum centrado en el arte.
<b>Segundo año</b>	
Planificación y Desarrollo en Educación Inicial	El énfasis de este curso está en el diseño de la planificación curricular, definición de objetivos, actividades y evaluación en la educación inicial y básica. Incluye principios, prácticas y resultados de aprendizaje en la Educación Inicial. Da especial importancia al ciclo observación-evaluación, planificación para el aprendizaje, programación, implementación, observación-evaluación y reflexión-evaluación. Se revisan teorías del aprendizaje, el aprendizaje basado en el juego, la enseñanza en base a objetivos de aprendizaje, el establecimiento de entornos de aprendizaje productivos y el desarrollo de recursos y materiales para el aprendizaje.
Literatura Infantil, Lenguaje e Interacción	El objetivo de este curso es que los estudiantes comprendan los principales aspectos de la adquisición del lenguaje en los niños. Estudia teorías de desarrollo del lenguaje, el lenguaje como simbolización y la importancia del contexto social, cultural y familiar en el desarrollo de la lengua. Aplicarán e interpretarán evaluaciones del desarrollo del lenguaje infantil para identificar oportunidades que lo potencien. Diseñarán estrategias y modos de compartir con los padres información sobre la estimulación del lenguaje en los niños. Se espera que los estudiantes entiendan la literatura infantil como influencia cultural, como una forma de interacción y como parte de los juegos de los niños. Los estudiantes adquirirán habilidades para utilizar de forma creativa y versátil los libros infantiles para inspirar a los niños a relacionarse con palabras, imágenes e historias del mundo y desarrollar el lenguaje, la conciencia fonológica y lingüística, así como habilidades iniciales para la lecto-escritura. Identificarán herramientas tecnológicas que pueden contribuir al desarrollo del lenguaje. Reforzarán lo aprendido durante observaciones de niños que están aprendiendo lenguaje.

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

Segundo año	Descripción
Pensamiento Social del niño y su didáctica	El objetivo del curso es que los estudiantes se relacionen con los criterios para el desarrollo del pensamiento en los niños y con estrategias de enseñanza-aprendizaje que incentiven la exploración y experimentación de fenómenos sociales en niños de 3 a 8 años de edad. Comprenderán el rol del profesor en este proceso. El curso se centra en los procesos de aprendizaje y contenidos básicos en el estudio de la historia y las Ciencias Sociales, así como en enfoques instruccionales y herramientas para la enseñanza de esta materia. Los candidatos a maestros serán capaces de a) desarrollar un marco conceptual para comprender la historia y su rol en la promoción de conocimientos y habilidades académicas y cívicas en sus estudiantes, b) familiarizarse con enfoques instruccionales y estrategias de enseñanza-aprendizaje, herramientas y recursos para integrar las clases de ciencias sociales en la programación curricular, c) considerar la historia como un vehículo para desarrollar habilidades literarias y analíticas.
Tercer año	
Didáctica, y Educación Inicial	El objetivo de este curso es que los estudiantes comprendan conceptos básicos del proceso enseñanza-aprendizaje, las teorías que los sustentan y cómo llevarlo a cabo. Explorarán modelos de prácticas de enseñanza en la Educación Inicial (Montessori, Steiner, entre otros). Se espera que el alumno comprenda los elementos básicos de la profesión docente, las habilidades laborales y la importancia de la colaboración con otros profesionales. El estudiante será capaz de interpretar el plan de estudios oficial. Adquirirán habilidades para planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción maestro-niño y niño con sus pares. Reflexionarán sobre su propia enseñanza. Durante el curso los estudiantes realizarán trabajos teóricos y de aplicación práctica. Las conferencias y clases teóricas se combinan con trabajos de campo que permitirán a los estudiantes analizar fenómenos educativos y articular diversos puntos de vista teóricos con la práctica educativa.
Evaluación de niños en la primera infancia	Este curso se fundamenta en la adquisición de una visión amplia de la evaluación de aprendizajes en la Educación Inicial y en las herramientas metodológicas que posibilitan el desarrollo de procesos evaluativos en la primera infancia. El énfasis está en conocer, diseñar y aplicar estrategias evaluativas acordes a los hitos del desarrollo y ámbitos del aprendizaje de los niños de 0 a 8 años, a fin de tomar decisiones pedagógicas. Examinarán la historia de la evaluación, tendencias actuales y principios de la evaluación. Utilizarán y analizarán herramientas de evaluación y obtendrán las habilidades necesarias para realizar evaluaciones en el aula. <u>Objetivos:</u> 1. Comprender la evaluación de aprendizajes en el contexto de la Educación Inicial y sus implicaciones para la toma de decisiones pedagógicas. 2. Analizar los tipos de evaluación y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Educación Inicial. 3. Aplicar criterios pedagógicos para la selección, planificación y construcción de instrumentos de evaluación pertinentes en Educación Inicial 4. Proponer estrategias para comunicar resultados de la evaluación de aprendizajes acorde a los diversos contextos y audiencias. 5. Analizar las implicaciones éticas que tiene toda evaluación y el rol que debe asumir cada uno de los agentes involucrados.

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

Tercer año	Descripción
<p>Pensamiento Científico y Matemático del niño y su didáctica</p>	<p>Los estudiantes se familiarizarán con los aspectos de las Ciencias Naturales y las Matemáticas que se estudian en la Educación Inicial y en la Educación General Básica Elemental, enfatizando cómo desarrollar en los niños conceptos matemáticos y científicos relacionados a su entorno. El curso explora cómo los maestros pueden facilitar en sus alumnos el cuestionamiento y la investigación sobre el mundo en que vivimos y los fenómenos que experimentan día a día, así como promover una cultura infantil positiva y responsable hacia el medio ambiente. Las discusiones en clase pondrán énfasis en cómo los maestros pueden motivar comprensiones científicas en sus estudiantes, estimular a que los niños se maravillen, piensen y se cuestionen acerca de su mundo. Se realizarán discusiones y se utilizarán modelos de lo que los maestros pueden hacer con sus estudiantes. Los temas se centran en la vida diaria de cada niño y el mundo natural y se basa en investigaciones sobre los procesos de aprendizaje del niño. Se refuerzan las comprensiones y conocimientos en ciencias y matemáticas de los candidatos a maestros y se introducen conocimientos pedagógicos sobre estas dos materias. Este curso también explora el lugar de las ciencias y las matemáticas en un currículum integrado y utiliza las tecnologías de información y comunicación para apoyar el aprendizaje en ciencias y matemáticas. Las ciencias y las matemáticas se estudian en el contexto de las necesidades, intereses y actitudes de los niños hasta los 8 años. Incluye los estándares en ciencias del currículum oficial.</p> <p>Los temas de la materia de Ciencia incluyen: los seres vivos y su diversidad y las propiedades del aire, agua, magnetismo, luz y sonido. Se enfatiza la sustentabilidad y el medio ambiente, tema que será transversal a todo el programa. Los juegos y objetos de los niños se utilizarán para introducir aspectos de la tecnología. Los temas de Matemáticas están relacionados a conceptos matemáticos de los niños previos a la escuela primaria. Se enfatiza particularmente el desarrollo de conceptos numéricos incluyendo cómo contar; ideas iniciales del sistema métrico, espacio y el desarrollo del lenguaje matemático apropiado a niños pequeños. Los candidatos a maestros diseñarán e implementarán, revisarán y redefinirán secuencias de aprendizaje para las ciencias naturales y matemáticas.</p> <p><u>Resultados de aprendizaje:</u></p> <p>Al finalizar este curso los candidatos a maestros serán capaces de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar conocimiento de cómo los niños construyen conocimientos matemáticos y científicos.</li> <li>- Demostrar conocimientos pedagógicos para desarrollar comprensiones matemáticas y científicas en los niños.</li> <li>- Interpretar sus observaciones de los niños a la luz de descubrimientos científicos y matemáticos.</li> <li>- Diseñar actividades de aprendizaje para desarrollar comprensiones matemáticas y científicas</li> <li>- Diseñar actividades de aprendizaje que ayuden a los niños a explorar la facilidad con la que operan los objetos tecnológicos y se utilizan en su vida cotidiana.</li> <li>- Evaluar las comprensiones científicas y matemáticas de los niños.</li> <li>- Hacer frente a las diferencias individuales.</li> </ul>
<b>Cuarto año</b>	
<p>Pedagogía y Teatro</p>	<p>El objetivo de este curso es familiarizar a los estudiantes con los fundamentos teóricos de la educación del teatro en la primera infancia y adaptar los métodos de trabajo y las actividades dramáticas a un grupo de educación infantil. Adquirirán la capacidad para planificar y ejecutar actividades y métodos de trabajo de teatro, mimo, títeres y expresión corporal en la educación infantil y reflexionar sobre el drama en la edad temprana. Los estudiantes experimentarán el impacto de integrar la actuación en la enseñanza y descubrirán las conexiones entre la creatividad y el arte de la enseñanza.</p>

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

Cuarto año	Descripción
Alfabetización Emergente	<p>Estudia el desarrollo de la lecto-escritura en la niñez y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se discuten teorías e investigaciones sobre la instrucción efectiva y su aplicación a la planificación de clase. El curso tiene como objetivo que los maestros reconozcan y valoren la forma en que cada niño comprende y hace sentido tanto del texto como del contexto social. El maestro debe estar consciente que cada niño es diferente y tiene comprensiones únicas. Otra premisa de este curso es incentivar a los maestros a observar y dialogar con sus estudiantes. La observación permite comprender lo que los estudiantes son capaces de hacer. La organización de diálogos de alta calidad en clase permite conocer las ideas de los alumnos, tomar seriamente en cuenta esas ideas e incentivar la curiosidad y el respeto por las ideas de otros. Crean, además, oportunidades para que los alumnos profundicen sobre sus propias ideas y sobre aquellas de otros. Es importante que los maestros muestren ideas contradictorias sobre el mundo y sobre los significados de los textos durante las discusiones grupales. El maestro juega un rol activo durante las discusiones motivando a los alumnos a compartir sus comprensiones de un texto y a escuchar las ideas y comprensiones de los otros. La participación en discusiones centradas en las ideas de los textos permiten lograr aprendizajes que van más allá del significado o del contenido que el texto intenta comunicar, aprenden a desarrollar y comunicar ideas sobre lo que están leyendo, desarrollan curiosidad intelectual y una visión crítica de los contenidos de los textos. Los candidatos desarrollarán estrategias pedagógicas que les permita identificar cómo el lenguaje diario de sus alumnos y las relaciones sociales son un recurso de aprendizaje. Deben identificar aspectos de los textos que pueden ser problemáticos para los estudiantes y apoyarlos a hacer frente a estos desafíos.</p>
Razonamiento Matemático en la Educación Básica Elemental	<p>Este curso se centra en la enseñanza de matemáticas en los primeros años de escuela. El énfasis está en construir conexiones entre los diferentes tipos de conocimientos necesarios para la enseñanza de las matemáticas, (conocimiento de contenidos, estándares, aprendizajes de los alumnos, teorías de aprendizaje, evaluación). Examina el currículo, el diagnóstico temprano de dificultades de aprendizaje de las matemáticas y estrategias de intervención. Explora el lugar de las matemáticas en un currículum integrado y el uso de las tecnologías de información y comunicación para dar apoyo al aprendizaje de los niños. Los candidatos a maestros estudiarán las etapas de desarrollo en el aprendizaje inicial de los números, espacio y medidas. Aprenderán a diseñar estrategias de enseñanza apropiadas para cada una de las etapas del desarrollo del aprendizaje de las matemáticas y compararán diferentes enfoques en la enseñanza de las matemáticas. Se examina el desarrollo de conceptos básicos del lenguaje matemático, estrategias y recursos para dar apoyo a niños con necesidades específicas. Se estudiarán instrumentos de evaluación y métodos para reportar los resultados en los primeros años de la escuela primaria. Los candidatos a maestros aprenderán a enseñar matemáticas para la comprensión de problemas creando un entorno que permita a los niños desarrollar pensamiento matemático.</p> <p><u>Resultados de aprendizaje:</u> Al terminar este curso los candidatos a maestros serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar conocimiento del currículo oficial de matemática en los primeros años de la escuela primaria.</li> <li>- Demostrar comprensión de las etapas claves en el desarrollo de la comprensión matemática</li> <li>- Demostrar conocimiento de contenidos pedagógicos</li> <li>- Demostrar aptitud para evaluar en base a objetivos de aprendizaje de las matemáticas.</li> <li>- Monitorear el aprendizaje y diseñar la instrucción de acuerdo al nivel de desarrollo de cada niño.</li> <li>- Demostrar comprensión de cómo los niños construyen el conocimiento matemático.</li> <li>- Organizar la clase para maximizar el aprendizaje de todos los estudiantes.</li> <li>- Demostrar habilidades, técnicas y procesos de tecnologías de información para dar apoyo al aprendizaje de niños con necesidades diversas en el aprendizaje de las matemáticas.</li> </ul>

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

<b>Praxis Profesional: Fundamentos Sociales y Psicológicos</b>	
<b>Primer año</b>	<b>Descripción</b>
Desarrollo y Bienestar Integral en la primera infancia	<p>Este curso desarrolla conocimientos y habilidades para la promoción y comprensión del desarrollo humano entre los 0 y 8 años. Se familiarizará a los estudiantes con los procesos de desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional del niño y la influencia del medio ambiente y el entorno social en el desarrollo. Examina el rol del juego en el desarrollo. Se busca preparar al docente para reconocer la singularidad de cada individuo, las fortalezas y debilidades y cómo apoyar la iniciativa, la curiosidad, la creatividad y la autonomía de cada niño. Busca desarrollar habilidades de observación, de manera que los estudiantes reconozcan hitos clave del desarrollo en las dimensiones cognitiva, social, moral, afectiva y motora e identifiquen interacciones y ambientes apropiados para promover el desarrollo de dichas áreas. Provee a los candidatos a maestros contextos reales en los que pueden explorar temas claves como salud, nutrición, bienestar, estilos de vida saludables y entornos sustentables en la infancia.</p> <p><u>Resultados de Aprendizaje:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender los principales elementos del desarrollo en el área motriz, cognitiva, social, moral y afectiva en las etapas de la infancia (niños de 0 a 8 años).</li> <li>2. Reconocer intervenciones y experiencias de aprendizaje que promueven el desarrollo en las distintas etapas.</li> <li>3. Conocer los fundamentos de la atención temprana.</li> <li>4. Diseñar estrategias para promover la salud y bienestar del niño.</li> <li>5. Impulsar la comunicación y participación del niño con todos los miembros de su comunidad.</li> <li>6. Trabajar productivamente con todos los niños incluyendo aquellos con necesidades y capacidades especiales.</li> <li>7. Trabajar dentro de los marcos regulatorios que gobiernan la salud y la seguridad en escenarios de educación temprana.</li> <li>8. Trabajar productivamente en entornos multidisciplinarios para asegurar la salud y el bienestar del niño.</li> </ol>
<b>Segundo año</b>	
Psicología	Es una introducción al campo de la psicología. Incluye teorías y hallazgos sobre procesos psicológicos básicos: aprendizaje, memoria, sensación, percepción, motivación, atención, inteligencia, aptitudes, emociones, sueños, desarrollo. Incluye también tipos de alteraciones, trastornos, detección y evaluaciones.
<b>Tercer año</b>	
Desarrollo y Aprendizaje en la primera infancia	<p>El principal objetivo de este curso es fortalecer la comprensión del desarrollo del niño de 0 a 8 años, tanto en entornos familiares como institucionales y sus implicaciones en la enseñanza. Se estudiarán teorías e investigaciones psicológicas y educativas, de manera que el candidato a maestro pueda tomar decisiones informadas para promover el aprendizaje y desarrollo cognitivo, social y emocional de sus estudiantes. Se considerarán especialmente teorías generales de desarrollo cognitivo como Piaget, Vygotsky, entre otros, nuevas teorías provenientes de campos como la Neurociencia, así como teorías de aspectos específicos del desarrollo: aprendizaje de matemáticas, lenguaje y lecto-escritura. Incluye temas como: diferentes paradigmas y perspectivas sobre el desarrollo en distintas áreas pero con particular énfasis en el desarrollo cognitivo, social y emocional; la relación entre el aprendizaje y desarrollo y la importancia de un aprendizaje estructurado para lograr el desarrollo; concepciones de las etapas en el desarrollo en contraste con la continuidad del desarrollo y la importancia de las transiciones; diferencias en el desarrollo; marcos para la observación; importancia de la familia, los amigos y los maestros; el niño como agente; el sentido de la identidad en el niño. Específicamente este curso busca: 1) Comprender el desarrollo físico, cognitivo y socio emocional del niño, 2) Exponer a los maestros a las raíces teóricas y a la investigación empírica que sustenta las prácticas educativas y 3) Proveer herramientas y conocimientos de base para que los candidatos a maestros tomen decisiones sobre su posición teórica acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje.</p>

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

Tercer año	Descripción
Desarrollo y Aprendizaje en la primera infancia	<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender cómo aprenden los niños en los primeros 8 años de vida, considerando el aprendizaje, la maduración y el desarrollo, desde una perspectiva integrada y como fundamento del desarrollo posterior.</li> <li>2. Comprender la importancia de los contextos y procesos familiares en el desarrollo infantil y la eficacia del trabajo conjunto de los educadores con la familia, para el logro de los aprendizajes esperados.</li> <li>3. Relacionar los procesos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo entre 0 y 8 años, identificando las experiencias educativas que los favorecen y el papel relevante del educador en la organización y guía del proceso educativo.</li> <li>4. Aplicar e interpretar evaluaciones del desarrollo para identificar oportunidades que potencien el desarrollo del niño.</li> <li>5. Comprender cómo las diferencias individuales influyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo construir y apoyar el aprendizaje de todos los alumnos para proveer una educación inclusiva.</li> <li>6. Conocer y analizar experiencias innovadoras en educación infantil.</li> <li>7. Proponer experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo, la autonomía y el aprendizaje de niños y niñas entre 0 y 8 años, a partir de los aportes recientes de la neurociencia y de la investigación en psicología evolutiva y educacional.</li> <li>8. Comprender la importancia de la metacognición en el aprendizaje.</li> <li>9. Explorar la visión socio-cultural de los aprendizajes y comprender la importancia de la participación y el sentido de comunidad.</li> </ol> <p><b>Resultados de aprendizaje:</b> Al terminar esta materia los candidatos a maestros tendrán los siguientes conocimientos, habilidades y capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar el desarrollo del niño desde un amplio rango de perspectivas.</li> <li>- Reconocer cómo el aprendizaje promueve el desarrollo</li> <li>- Fomentar las condiciones y relaciones que llevan al desarrollo.</li> <li>- Respetar la identidad del niño.</li> <li>- Respetar las diferencias en el aprendizaje y desarrollo de cada niño.</li> </ul>
Cuarto año	
Desarrollo socio-afectivo temprano	<p>Es un curso sobre el desarrollo del niño desde antes de su nacimiento (durante el embarazo de la madre) hasta los 8 años en un contexto familiar. El foco principal está en el impacto de riesgos y discapacidades en el desarrollo, y en aquellos factores que promueven la resiliencia en niños, con alguna discapacidad o sin ella, y en sus familias. Se enfoca en el análisis crítico de teorías que buscan describir y explicar el desarrollo social y emocional del niño. Se revisarán una serie de temas que incluyen el apego en la infancia y la niñez, el rol de la familia en el desarrollo del niño, la comprensión del niño sobre los otros, sus creencias y el desarrollo de relaciones interpersonales con sus pares, sus padres, maestros, etc. Al final de este curso los estudiantes deberán comprender las principales teorías sobre el desarrollo social y emocional del niño y los factores que influyen el desarrollo durante la niñez. Tendrán una comprensión crítica de las bases empíricas de estas teorías y sus implicaciones en la educación. Comprenderán el significado del contexto cultural en el desarrollo del niño. Serán lectores críticos de investigaciones sobre evaluación y educación de niños con necesidades especiales.</p>



ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

<b>Praxis Profesional: Pasantías</b>	
<b>Primer año</b>	<b>Descripción</b>
Orientación a la profesión del Educador Inicial	Este curso constituye la primera instancia de formación práctica del educador de la primera infancia y busca que éstos tengan oportunidades para reconocer y analizar a los actores institucionales y prácticas que configuran el campo profesional de la Educación Inicial. Permite comprender los límites y naturaleza del campo profesional de la educación inicial, así como las relaciones que el educador inicial establece con otros campos y actores. Ofrece la oportunidad de identificar rutinas que potencien el aprendizaje y desarrollo de todos los niños y niñas menores de 8 años y reflexionar sobre el rol profesional a partir de la observación, del registro, análisis sistemático y participación en experiencias educativas. <u>Objetivos:</u> 1. Conocer las relaciones que configuran el campo profesional de la Educación Inicial, en términos de los actores e instituciones que lo constituyen y los principios pedagógicos que lo inspiran y que legitiman la pertenencia de los miembros al mismo. 2. Identificar y proponer experiencias de aprendizaje integradoras para los niños de 0 a 8 años, pertinentes al nivel de desarrollo, al contexto educativo y social y basadas en la comprensión profesional de su rol pedagógico. 3. Identificar y articular recursos que surgen desde las familias, las redes comunitarias y equipos multidisciplinarios tendientes a favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, potenciando los beneficios de un trabajo colaborativo. 4. Reflexionar acerca de su desempeño profesional y sus propuestas pedagógicas en función de las necesidades e intereses de los niños, de los referentes teóricos, el contexto educativo y las normas y políticas públicas vigentes para los niveles de Educación Inicial y de Educación General Básica Elemental.
Pasantía I: Educación Inicial (niños de 3 a 5 años)	Es una práctica docente con niños de 3 a 5 años de edad en un centro educativo de la ciudad con énfasis en la observación (Educación Inicial, Subnivel 2). El objetivo de la práctica es familiarizar a los futuros docentes con las tareas del maestro de jardín de infantes y desarrollar capacidad de observación del niño, sus características y entornos de aprendizaje. Durante la pasantía los estudiantes deberán observar e identificar cómo se diseña un currículum que responda a las necesidades de desarrollo e intereses de los niños de 3 a 5 años. Deberán observar las características de los materiales didácticos, de los ambientes de aprendizaje incluyendo objetos tecnológicos que los niños utilizan en su vida cotidiana. Identificarán experiencias de aprendizaje individuales y grupales en diferentes entornos de aprendizaje. Analizarán críticamente los datos obtenidos de la realidad educativa, sistematizarán su experiencia y elaborarán un informe de conclusiones demostrando comprensión de investigaciones contemporáneas sobre el desarrollo integral infantil y el rol del juego y la exploración en niños de 3 a 5 años. Las pasantías son supervisadas y se combinan con sesiones de discusión que darán soporte a los futuros maestros en su aprendizaje sobre cómo la teoría complementa a la práctica y la importancia de la reflexión crítica en la enseñanza y el crecimiento profesional.
<b>Segundo año</b>	
Pasantía II: Educación General Básica Elemental (niños de 5 a 8 años)	Esta es la segunda instancia en la línea de formación práctica donde se espera que el (la) educador en formación integre los aprendizajes acerca de cómo se desarrollan y aprenden los niños de 5 a 8 años. El énfasis continúa siendo la observación en el aula pero los estudiantes podrán hacer seguimiento de algunos casos. El objetivo de esta práctica es familiarizar a los futuros docentes con las tareas del maestro de Educación General Básica Elemental y desarrollar la capacidad de observación de las características particulares de cada niño y de su entorno de aprendizaje y cómo estas particularidades influyen en el aprendizaje. Se exploran elementos básicos del diseño curricular, planificación, instrucción evaluación y manejo del aula. Se analizarán currículos de Educación Básica Elemental y se observarán clases a la luz de principios teóricos y estrategias prácticas. Se explorarán áreas curriculares específicas como lecto-escritura, arte y ciencias. Se espera que los futuros docentes comprendan la importancia de los criterios pedagógicos en el aprendizaje y desarrollo del niño. Valorarán la pertinencia y la necesidad de materiales didácticos adecuados a la edad de cada niño, nivel de desarrollo y objetivos de aprendizaje. Identificarán herramientas de evaluación de los aprendizajes, realizarán informes de seguimiento de casos, plantearán recomendaciones para una evaluación más específica y derivación a otros profesionales en casos de niños con necesidades educativas especiales. Son pasantías supervisadas y requieren la participación en sesiones de discusión y reflexión sobre las prácticas.

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

Tercer año	Descripción
<p>Pasantía III: Educación Inicial y Educación General Básica Elemental (niños de 0 a 8 años)</p>	<p>El énfasis de esta tercera práctica está en la evaluación de aprendizajes, el diagnóstico y la elaboración de propuestas de intervención en el aula bajo supervisión del tutor.</p> <p>Los objetivos de esta pasantía son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer entornos profesionales y culturales diversos manteniendo una actitud de actualización permanente.</li> <li>2. Promover un modelo de formación de los alumnos teniendo en cuenta el modelo de escuela inclusiva.</li> <li>3. Colaborar estrechamente en el diseño y la evaluación de la propuesta educativa con el tutor del aula, la familia y con los especialistas que intervengan (si es el caso).</li> <li>4. Proponer planes de intervención a nivel preventivo o de atención primaria.</li> <li>5. Conocer formas de colaboración con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social</li> <li>6. Conocer los diferentes servicios educativos, culturales, sociales y de salud con los que se relaciona la escuela.</li> <li>7. Establecer posibles propuestas de trabajo en red o colaboración, entendiendo que la tarea escolar es un elemento más dentro de toda la red educativa.</li> <li>8. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</li> <li>9. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.</li> <li>10. Observar, analizar y tener en cuenta las características y las dinámicas para lograr una participación activa en los centros de prácticas.</li> </ol>
Cuarto año	
<p>Pasantía IV: Intervención en el aula (3 a 8 años)</p>	<p>El objetivo de esta pasantía profesional es profundizar sobre las responsabilidades generales del docente y las actividades pedagógicas en programas de educación inicial. Adquirirán experiencia en liderazgo pedagógico y trabajarán como un miembro activo de la comunidad educativa en un programa de educación inicial con niños de 3 a 8 años. Se familiarizarán con las redes de administración y cooperación de la educación inicial y reflexionarán sobre su práctica docente y su autoaprendizaje como maestro(a) de niños de 3 a 8 años. Los estudiantes aplicarán los conceptos y teorías de educación estudiados. Durante la práctica adquirirán habilidades de planificación, diseño e implementación de actividades educativas y evaluación de los aprendizajes en niños de 3 a 8 años. La práctica permitirá ampliar y profundizar la visión y uso de la teoría educativa. El énfasis de esta pasantía está en estrategias de enseñanza para el desarrollo cognitivo y socio-afectivo temprano, la evaluación y la planificación de actividades, juegos y exploración. Desarrolla competencias en metodologías de enseñanza-aprendizaje de Lenguaje, lecto-escritura, Ciencias Sociales y Naturales, Matemáticas, así como elementos básicos del diseño curricular. El candidato a maestro debe demostrar capacidad para enseñar independientemente, manejar todas las áreas del currículum y las necesidades individuales de cada niño. Las sesiones de discusión que acompañan la práctica permiten a los candidatos a maestros identificar y hacer frente a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Incluyen presentaciones en clase, análisis de evaluaciones de tareas y una profunda reflexión de la teoría y la práctica de la enseñanza. Los candidatos a maestros proveerán evidencia de su desarrollo como profesional capaz de intervenir en el aula.</p>

ANEXO 20. DESCRIPCIÓN DE MATERIAS DE LA PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL CONTINUADO.

<b>Cursos de Investigación</b>	
<b>Primer año</b>	<b>Descripción</b>
Introducción a la Investigación en Educación Inicial	Este curso está diseñado para introducir a los estudiantes a investigaciones y a metodologías de investigación en educación inicial. Al finalizar el curso los estudiantes comprenderán los procesos para conducir una investigación pedagógica: Formulación de preguntas de investigación, revisión de la literatura y síntesis de estudios empíricos, comprensión de diversos enfoques metodológicos y paradigmas de la investigación, recolección e interpretación de información. Los estudiantes tendrán la oportunidad de revisar literatura en el área de educación inicial, identificar un tema de investigación y diseñar una metodología para investigarlo. Comprenderán el rol de las preguntas de investigación en la investigación educativa. Serán capaces de evaluar críticamente literatura sobre el tema de investigación. Aprenderán la importancia de temas éticos en la investigación educativa. Adquirirán experiencia para diseñar y conducir encuestas y entrevistas y comprender diferentes formas para generar y analizar datos cualitativos y cuantitativos.
<b>Segundo año</b>	
Investigación en Educación Inicial: Observación Sistemática y Análisis de Contextos	Durante este curso los estudiantes comprenderán que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como una herramienta para contribuir a la innovación y la mejora de la educación infantil. Analizarán los datos obtenidos, tendrán una visión crítica de la realidad y elaborarán informes de conclusiones. Dominarán las técnicas de observación y registro; abordarán el análisis de campo mediante la metodología observacional utilizando las tecnologías de la información, documentación y audiovisuales
<b>Tercer año</b>	
Introducción a Métodos de Investigación Cuantitativos	El objetivo de este curso es establecer bases sólidas para comprender conceptos estadísticos. Se desarrollarán habilidades para seleccionar, llevar a cabo e interpretar resultados estadísticos para dar respuestas a preguntas de investigación. Serán capaces de leer y crear representaciones gráficas y tablas de información. Al finalizar el curso el estudiante será capaz de interpretar análisis estadísticos en investigaciones y se familiarizarán con métodos de investigación cuantitativos que se utilizan en la investigación educativa. Desarrollarán habilidades de lectura analítica y capacidad para redactar informes de investigación cuantitativa. Serán capaces de analizar datos cuantitativos utilizando el programa SPSS. Recibirán información básica sobre técnicas de análisis cuantitativo como por ejemplo la tabulación cruzada, t-test, ANOVA, análisis de correlación, entre otros.
<b>Cuarto año</b>	
Métodos de Investigación Cualitativa	Los estudiantes se familiarizarán con métodos de investigación cualitativa, recolección y análisis de datos cualitativos por ejemplo, estudio de casos, investigación-acción, investigación etnográfica o el análisis de contenido cualitativo. Desarrollarán habilidades de lectura analítica y capacidad para redactar informes de investigación cualitativa.
Seminario de Titulación y Proyecto Final de Carrera	Este seminario prepara a los estudiantes para el desarrollo de un proyecto final de carrera. Se examinarán temas de investigación que los estudiantes pueden seleccionar para su proyecto final. Requiere que los estudiantes identifiquen un problema de investigación, seleccionen y revisen la literatura más relevante, analicen la información y sugieran potenciales soluciones para el problema planteado. La solución debe evidenciar que los estudiantes han revisado la información disponible sobre el tema y la han reestructurado de forma apropiada para hacer frente al problema. <u>Resultados de aprendizaje:</u> Al concluir este curso los candidatos a maestros serán capaces de Planificar y realizar un proyecto de investigación Demostrar comprensión de temas éticos asociados con la práctica investigativa. Analizar datos y hacer las síntesis de los resultados de investigación. Reportar los resultados de su investigación de forma verbal y escrita Utilizar los resultados de la investigación para hacer avanzar la teoría y la práctica educativa.
<b>Electivas</b>	
<b>Primero a Cuarto año</b>	
Electiva	Son materias de libre elección del estudiante. Los alumnos deberán aprobar cursos de otras disciplinas cuyo contenido no tenga equivalencia con asignaturas del currículo propio.

## ANEXO 21. DESCRIPCIÓN DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS

**Journal Early Childhood Literacy:** Es una revista académica internacional revisada por pares que, desde su aparición en abril del 2001, se publica cuatro veces al año y se especializa en investigaciones relacionadas a la naturaleza, función y uso de la lecto-escritura en la Educación Inicial. Recibe investigaciones de un amplio rango de contribuyentes multinacionales.

**Early Childhood Research Quarterly:** Afiliado a la Asociación Norteamericana para la Educación Infantil (NAEYC). Desde hace más de veinte años, Early Childhood Research Quarterly (ECRQ) ha influido en el campo de la educación y el desarrollo de la primera infancia a través de la publicación de la investigación empírica que cumple con los más altos estándares de importancia académica y práctica. ECRQ publica investigaciones predominantemente empíricas (métodos cuantitativos o cualitativos) sobre temas de interés para el desarrollo de la primera infancia, la teoría y la práctica educativa (de 0 a 8 años de edad). La revista también publica ocasionalmente perspectivas de prácticas y políticas, reseñas de libros y revisiones significativas de la investigación. Es una revista aplicada que se interesa en trabajos que tienen importancia e implicaciones sociales, políticas y educativas y trabajos que fortalecen los vínculos entre la investigación y la práctica. Los temas de interés incluyen, pero no se limitan a:

- Desarrollo social, emocional, cognitivo, conductual, del lenguaje y motor en la primera infancia
- Cuidado del niño, calidad de los programas y transición del niño a la escuela
- Programas de prevención e intervención temprana
- Las políticas públicas, la educación de la primera infancia y el desarrollo del niño
- Buenas prácticas en el aula y efectividad de un plan de estudios dirigido a la primera infancia
- El desarrollo profesional y la formación para los profesionales de la primera infancia
- Cuidado y educación temprana multicultural, internacional e inclusiva

**European Early Childhood Education Research:** European Early Childhood Education Research Journal (EECERJ) es la publicación de la Asociación Europea de Educación Infantil de Investigación (EECERA), una organización internacional dedicada a la promoción y difusión de la investigación en Educación Infantil en toda Europa y fuera de esta. EECERJ tiene como objetivo proporcionar un espacio para la publicación de investigaciones originales en la educación inicial en Europa y un foro para discutir problemas comunes, políticas y prácticas en educación de la primera infancia. Con esto como su foco principal, hay que destacar que su definición de la educación abarca la atención y cuidado infantil y que su enfoque es multidisciplinar, incluyendo la psicología, la sociología, la salud infantil y el trabajo social. Se fomentan las contribuciones de fuera del contexto europeo, donde es mucho más significativo para los objetivos declarados del EECERA. La definición de primera infancia que utiliza esta revista incluye los niños desde su nacimiento hasta los ocho años de edad. Todos los trabajos son revisados por pares.

**Early Childhood Education Journal:** The Early Childhood Education Journal analiza problemáticas, tendencias, políticas y prácticas para la educación de la primera infancia, desde el nacimiento hasta los ocho años. Además, la revista ofrece puntos de vista bien documentados y recomendaciones prácticas. Los artículos revisados por pares cubren currículo, programas de cuidado infantil, administración, desarrollo profesional del personal,

relaciones familia-escuela, problemas de equidad, unidades multiculturales, nutrición y salud, instalaciones, necesidades especiales, atención patrocinada por el empleador, programas de bebés y niños pequeños, desarrollo infantil, promoción y más. La revista sirve a las necesidades de los profesionales de la primera infancia, entre ellos maestros, proveedores de cuidado infantil y formadores de docentes.

**The Journal of Early Childhood Research:** The Journal of Early Childhood Research es una revista revisada por pares que ofrece un foro internacional de investigación de la niñez, establece conexiones entre áreas transversales y la teoría y la investigación aplicada dentro de la comunidad profesional. Esto refleja el crecimiento mundial en la investigación teórica y empírica sobre el aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia y el impacto de esto en la provisión de servicios. La revista tiene especial importancia para los responsables políticos y los profesionales que trabajan en ámbitos relacionados con la primera infancia.

**Journal of Early Childhood Teacher Education:** Journal of Early Childhood Teacher Education es la revista oficial de la Asociación Nacional de Maestros de Educación Inicial. Publica manuscritos originales, comentarios e información sobre las actividades de la asociación. Su propósito es proporcionar un foro para intercambiar información e ideas sobre investigación y prácticas en la formación de docentes de la primera infancia. Publica informes de investigación, artículos, ensayos sobre temas de actualidad, informes de reflexión sobre las prácticas innovadoras de maestros de educación inicial y reseñas de libros. Todos los artículos son revisados por pares.

**Contemporary Issues in Early Childhood:** Contemporary Issues in Early Childhood (CIEC) es una revista internacional de investigación revisada por pares. La revista ofrece un foro para investigadores y profesionales que están explorando nuevas perspectivas y alternativas en su trabajo con niños pequeños (desde el nacimiento hasta los ocho años de edad) y sus familias. CIEC tiene como objetivo presentar oportunidades a los académicos para resaltar las formas en que se están expandiendo los límites de los estudios y la práctica de la primera infancia, y a los lectores para participar en la discusión de problemas, contradicciones y posibilidades. CIEC incorpora el trabajo interdisciplinario de vanguardia que puede incluir las siguientes áreas: enfoques postestructuralistas, postmodernos y postcoloniales, la sociología de la infancia, puntos de vista alternativos del desarrollo del niño, y a cuestiones como la lengua y la identidad, el discurso de la diferencia, nuevas tecnologías de la información, historias y voces, el currículo, la cultura y la pedagogía, o cualquier combinación de tales ideas.

**International Journal of Early Childhood:** International Journal of Early Childhood es la revista revisada por pares de OMEP: “Organisation Mondiale pour l'Éducation préscolaire”, cuya membresía abarca unas 2.000 personas en 70 países de todo el mundo. La revista es una importante voz acerca de la investigación sobre la infancia, la niñez y la educación inicial a través de diversos contextos sociales y culturales y contribuye altamente al debate internacional sobre la educación temprana. La cobertura se extiende a una amplia gama de temas, tales como cuestiones multiculturales, el aprendizaje de los niños y el desarrollo sostenible, problemáticas recientes en la educación y atención de la primera infancia y el plan de estudios. La revista pone especial énfasis en el derecho del niño a la atención y educación.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS

**Categoría: Desafíos de la Profesión, Tema: Entornos de Aprendizaje y Prácticas en Educación Inicial**

<b>Artículo</b>	<b>Autor, Revista, Fecha</b>	<b>Resultados</b>
El Significado: Respuestas Individuales y Grupales de los Niños a la Lectura de un Libro	D. Barone, University of Nevada <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2013	Demuestra la complejidad de las comprensiones de los niños acerca del libro. Se exploran las conexiones con las prácticas en el aula.
El Juego con y a Través de Textos No Ficticios: Los Niños de Seis y Siete Años Crean su Relación con la Historia	Guiso, M.P. Columbia University, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2013	El estudio se realiza en una clase de escritura estructurada alrededor de los intereses y cuestionamientos de los niños. Defiende el papel del juego como un componente del pensamiento crítico.
Exposición de los Niños en Preescolar a la Palabra Escrita: Un Estudio de Caso de Maestros de Preescolar en la Isla Mauricio	Ambarin Mooznah Auleear University of Mauritius, Mauritius <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2013	Sostiene que la exposición a la palabra impresa enfatiza la enseñanza directa de habilidades de decodificación y minimiza la creación de significado y las funciones de juego (Contexto multilingüístico. Lenguaje Oral Criollo. Lenguaje Impreso. Inglés y Francés)
Estimulación de la Imaginación Social: El Aporte al Desarrollo de la Lectura de Textos Sin Palabras	Judith Lysaker, Angela Miller Purdue University, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> , Junio 2013	Sostiene que la participación con otros durante el proceso de la lectura de textos ilustrados (sin palabras) puede influenciar en el desarrollo de la imaginación social. El uso de la imaginación social es parte integral de la comprensión de las historias.
Aprendizaje del ABC: ¿Qué Clase de Libros Ilustrados Facilitan el Aprendizaje de los Niños?	Cynthia Chiong, Judy DeLoache University of Virginia, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2013	Reporta dos estudios que examinan el aprendizaje del alfabeto en niños de 30 a 36 meses. En los dos estudios un adulto interactúa con los niños en la lectura de libros con imágenes. Cada niño estaba en contacto con dos tipos de libros infantiles: 1. Libros con texturas y otros elementos para la manipulación física y 2. Libros lisos sin estos elementos. Los libros infantiles que contienen texturas y otros elementos para la manipulación física aparentemente distraen al niño de la información que contiene el texto. Sustenta conceptos teóricos de la representación dual y tiene importantes implicaciones prácticas para el diseño y selección de libros educativos para niños de 0 a 3 años.
Diversas Formas de Compartir Libros Entre el Hogar y la Escuela: un Microanálisis de la Interacción Profesor-Niño Durante la Actividad de Préstamo de Libros de la Escuela	Marjolein I. Deunk, Jan Berenst y Kees de Gloppe University of Groningen, Holanda <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2013	Observa dos establecimientos preescolares. Se encontraron varias formas de interacción profesor-niño durante la actividad de préstamo de textos para el hogar: 1. El niño no participa en la selección del libro (el profesor lo selecciona o no entrega ningún libro), 2. El niño se involucra parcialmente en la selección, 3. El niño se involucra totalmente.
La Evocación de Emociones y el Aprendizaje de la Historia a Través de Ilustraciones de Niños Sobre la Segregación Racial	Candace R. Kuby University of Missouri, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2013	Analiza cómo niños de cinco a seis años utilizan ilustraciones para transmitir sus interpretaciones del arresto de Rosa Parks en un autobús de Alabama. El estudio se realiza desde una visión post-estructural del arte como encuentro, no como una representación fija. Resultados: Los niños pueden crear imágenes sinestésicas para evocar emociones, los educadores pueden encontrar rastros de la historia en artefactos hechos por los estudiantes y tal vez la acción social se encarna y se expresa a través del arte.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Caminando y Corriendo por Todo el Lugar: La Creación de Sentido y el Movimiento de los Niños en el Museo	Abigail Hackett University of Sheffield, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Enero 2014	En este artículo se hace hincapié en el caminar y correr de los niños pequeños como un elemento clave de sus prácticas comunicativas multimodales. El artículo sostiene que el caminar y correr de los niños pequeños puede ser visto como una actividad que muestra el poder de los niños pequeños para crear significado en su mundo. Presenta algunos ejemplos de las formas en las que los niños pequeños se mueven durante las visitas a los museos como una práctica de gran alcance, intencional y comunicativa.
Prácticas de Enseñanza de Lenguaje y Lecto-escritura de Madres de Familia y Habilidades de Lecto-escritura Emergentes de Niños Entre 18 y 36 Meses	Claire Maples Edward University of Montevallo, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2014	Examina las prácticas maternas de alfabetización emergente durante las interacciones de lectura compartida con niños entre 18 y 36 meses de edad. Los resultados indican que las madres dedican diversos comportamientos de alfabetización emergentes con sus niños durante interacciones de lectura compartida. Algunos de estos comportamientos también fueron exhibidos por sus hijos.
El Efecto del Juego Relacionado a la Lectura de Libros en Niños con Pérdida Auditiva	Kristen W Pataki, Alexia E Metz, Lori Pakulski, Galvin Therapy Center, University of Toledo, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2014	Objeto: El presente estudio examina si los juegos relacionados al tema de la lectura aumentó la participación posterior en la lectura de cuentos en niños con audición normal y con pérdida de audición en edad preescolar. Método: En todas las sesiones, los participantes se involucraron en el juego libre y luego se les leyó un libro de cuentos. En la condición experimental, los materiales de juego correspondían con el tema del libro, y en la condición de control no lo hicieron. Conclusiones: El juego previo a la lectura, relacionado temáticamente a la lectura conduce a una mayor interacción con el lector y a una mayor emoción positiva durante la lectura en niños con pérdida auditiva. La implementación de este enfoque es simple y divertido para el entorno escolar y el hogar.
La Timidez de los Niños, Popularidad, Gusto por la Escuela, Participación Cooperativa y Problemas de Internalización en los Primeros Años Escolares	Natalie D. Eggum-Wilkens, Carlos Valiente, Jodi Swanson, Kathryn Lemery-Chalfant  Universidad Estatal de Arizona, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Primer trimestre 2014	El objetivo del estudio es comprender la manera en que la timidez y la popularidad durante el primer grado de educación formal temprana contribuyen al gusto posterior por la escuela, a la participación cooperativa y a la internalización de problemas. Los resultados sugieren que la timidez en el kindergarden no predice la popularidad en primer grado. La timidez durante el primer grado de educación formal puede estar relacionada con dificultades en el aula en años posteriores debido a las relaciones problemáticas con los pares, pero también está directamente relacionada con una mayor participación cooperativa, lo que sugiere que las relaciones entre la timidez temprana y el compromiso en el aula puede ser más complejo de lo que hasta hoy se asume.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Los Padres que Quieren Que sus Hijos de Prekinder Tengan Experiencias de Aprendizajes en Ciencias Son Atípicos	Mesut Saçkes Balikesir University, Turquía <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Segundo trimestre 2014	El propósito de este estudio fue examinar las prioridades de los padres respecto a la educación en ciencias en los primeros años. La muestra incluyó a 1456 padres turcos de niños de prekinder (36-72 meses). Los hallazgos sugieren que las preferencias de los padres se alinean con las tendencias de los maestros de niños en la primera infancia a enseñar la ciencia en menor medida que otras áreas, y las prioridades de los padres pueden ser otro factor importante que contribuye a limitar las experiencias de aprendizaje en ciencias en la primera infancia.
Una Investigación de los Factores Asociados con el Conocimiento de Letras y Sonidos en el Ingreso al Kindergarden	Francis L. Huang, Laura S. Tortorelli, Marcia A. Invernizzi University of Missouri, USA University of Virginia, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Segundo trimestre 2014	El conocimiento del sonido de las letras es necesario para que los niños inicien el aprendizaje de la lectura y la escritura, y los niños en jardín de infantes que sólo conocen unos pocos sonidos de las letras están en riesgo de tener dificultades posteriores en la lectura. Este estudio examina el conocimiento del sonido de las letras de 1197 niños de kindergarden con desventaja económica. Los resultados indican que las letras con nombres que proporcionan claves sobre sus sonidos se aprenden más temprano. Las letras con una relación de uno a uno con sus sonidos se aprenden más temprano. El conocimiento del nombre de la letra se asocia con el aumento de las probabilidades de conocer el sonido de esa letra. Los niños tienden a aprender primero el sonido de la primera letra de sus nombres. Una mayor conciencia fonológica se asocia con un mayor conocimiento de letras y sonidos.
Intercambios de Comportamiento Entre los Maestros y los Niños Durante un Día Típico en el Preescolar: Evaluación de Asociaciones Bidireccionales	Timothy W. Curby, Jason T. Downer, Leslie M. Booren George Mason University, USA University of Virginia, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Segundo trimestre 2014	En el presente estudio, se observaron 314 aulas de preescolar y 606 niños para comprender las interacciones entre el maestro y el niño. Se exploró el apoyo emocional y organizacional de los maestros y la participación de los niños en toda una jornada para realizar asociaciones longitudinales. En los resultados del estudio se encontró evidencia de asociaciones bidireccionales en las que la participación de los niños se asoció al apoyo emocional y organizacional de los maestros. El apoyo emocional y organizacional del maestro se relacionó a la participación posterior del niño en las actividades del aula. No hubo evidencia de que exista asociación entre el apoyo emocional del maestro y la participación negativa del niño. Los resultados se discuten en términos de la comprensión de los procesos del aula en el transcurso de un día en el preescolar.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
<p>Habilidades Narrativas en Jardines de Infantes Chilenos: Las Preguntas Actúan Como un Andamio en la Producción de Narrativas Coherentes</p>	<p>Macarena Silva, Katherine Strasser, Kate Cain</p> <p>Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile Lancaster University, Reino Unido</p> <p><i>Early Childhood Research Quarterly</i></p> <p>Segundo trimestre 2014</p>	<p>Este estudio examinó si la respuesta a preguntas ayudaba a la construcción de narrativas coherentes en prelectores. Sesenta niños preescolares chilenos completaron dos tareas con un libro ilustrado sin palabras: 30 niños responden a las preguntas acerca de la historia y luego se produce una narración utilizando el libro; 30 niños completaron las tareas en el orden inverso. En ambas tareas se evaluaron los elementos de coherencia, a saber, problema, resolución y estados mentales. Los resultados indican que las preguntas pueden servir de andamio para la producción de narrativas más coherentes. Las narrativas provocadas después de las preguntas fueron juzgadas como más coherentes que las producidas antes de la tarea de responder a preguntas. Se discuten los resultados en relación con el papel interactivo de preguntas y el efecto facilitador que tienen en centrar la atención en la tarea narrativa.</p>
<p>Incremento del Vocabulario en Niños Preescolares: Efectos de la Intervención del Profesor Antes, Durante y Después de la Lectura Compartida</p>	<p>Jorge E. Gonzalez, Sharolyn Pollard-Durodola, Deborah C. Simmons, Aaron B. Taylor, Matthew J. Davis, Melissa Fogarty, Leslie Simmons</p> <p>Texas A&amp;M University, USA</p> <p><i>Early Childhood Research Quarterly</i></p> <p>Segundo trimestre 2014</p>	<p>A lo largo de 18 semanas, 13 profesores y 100 niños participaron en noventa sesiones de 20 minutos de grupos pequeños de instrucción de lectura compartida dirigido por el maestro. Dos resultados, en particular, tienen implicaciones educativas y teóricas relevantes. En primer lugar, el tiempo de interacción (preguntas del maestro respuestas del niño) transcurrido luego de la lectura se relacionó significativamente con el vocabulario expresivo y no parece ser significativo en términos de los resultados del vocabulario receptivo. En segundo lugar, la duración de las preguntas del maestro asociadas a la lectura se relacionó significativamente con los resultados de vocabulario receptivo, mientras que ambos, la frecuencia y la duración del nivel de asociación de las preguntas relacionadas al vocabulario, se relacionaron con el vocabulario expresivo. Para el vocabulario receptivo, los cuestionamientos asociados tanto al vocabulario como a los niveles de comprensión eran importantes. Estos hallazgos complementan los estudios que demuestran que involucrar a los niños en la lectura compartida de forma interactiva, provocando su participación activa, es beneficioso en términos de desarrollo del lenguaje de los niños.</p>
<p>El Cuidado de la Primera Infancia y la Educación: un Paradigma desde la Perspectiva del Niño</p>	<p>Dion Sommer, Ingrid Pramling Samuelsson &amp; Karsten Hundeide</p> <p>University of Aarhus, Dinamarca University of Gothenburg, Suecia Oslo University, Noruega</p> <p><i>European Early Childhood Education Research Journal</i></p> <p>Noviembre 2013</p>	<p>La voz y el punto de vista de los niños/as son centrales para la educación inicial. Este artículo analiza qué podría ser una educación preescolar basada en las perspectivas de los niños. La importante relación entre las experiencias de los niños en la familia y en la educación preescolar necesita una sensibilidad y un diálogo con los niños que presupone habilidades de parte de los adultos que le den sentido en forma empática y cognitiva al mundo de los niños.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Planificación Curricular y el Concepto de Participación en el Enfoque Pedagógico de Reggio Emilia	Andreja Hočevar, Mojca Kovač Šebart & Damijan Štefanc  University of Ljubljana, Slovenia  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Noviembre 2013	El texto analiza dos supuestos importantes del enfoque pedagógico de Reggio Emilia: la ausencia de un currículo planificado previamente como punto de partida para la labor educativa y la participación de los niños en los centros de educación infantil. Se considera que es preferible insistir en la aplicación convergente de estrategias de planificación curricular, con lo cual podemos conservar sus ventajas, resguardándolo al mismo tiempo de sus desventajas. Al tratar la participación de los niños (y de los padres) en los centros de educación infantil se enfatiza el hecho de que la participación tiene límites objetivos, que el enfoque Reggio Emilia no enfrenta, entre ellos, que los centros de educación infantil funcionan de acuerdo a reglas y normas, cuyos elementos fundamentales se establecen desde afuera, es decir, no son estipuladas ni por la dirección del centro ni por los maestros o los padres.
Identificación de Letras y Numerales: Su Relación con la Alfabetización Temprana y las Habilidades Numéricas	Michelle M. Neumann, Michelle Hood, Ruth M. Ford & David L. Neumann Griffith University, Australia <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Noviembre 2013	A través de las experiencias socio-culturales tempranas con el texto impreso, los niños aprenden a diferenciar entre estos símbolos y a nombrarlos. Los estudios muestran que la identificación de las letras y números están correlacionadas en los niños pequeños. Además, la identificación de números predice las primeras habilidades de alfabetización como la lectura de palabras.
El Involucramiento con las Matemáticas en el Jardín de Infantes. Organización de una Actividad con un Cuento de Hadas a Través de Preguntas y el Uso de Herramientas	Martin Carlsen University of Agder, Kristiansand, Noruega  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Noviembre 2013	El objetivo de este estudio es analizar cómo un maestro de educación infantil organiza una actividad matemática que incluye un cuento de hadas. Desde una perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo, se analiza el diálogo interactivo natural con el fin de examinar las sutilezas de la organización de la actividad. El cuento de Ricitos de oro y los tres osos ha sido utilizado en dos aspectos, como el contexto para la actividad, y como el medio en el cual están involucrados los conceptos matemáticos. El análisis muestra que dicha organización tiene las características de un diálogo basado en preguntas y muestra también la importancia de herramientas como la voz, las expresiones faciales, el uso de materiales concretos y una planificación minuciosa de la actividad en base a los objetivos de aprendizaje.
Actividades para la Construcción de un Modelo Precursor en el Pensamiento de los Niños de 5 a 6 Años de Edad: El Caso de la Expansión y Contracción Térmica de los Metales	Konstantinos Ravanis, Maria Papandreou, Maria Kampeza & Angeliki Vellopoulou University of Patras, Aristotle University of Thessaloniki, Grecia <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Noviembre 2013	En este artículo se muestran los resultados de un estudio experimental sobre la construcción de un modelo precursor de los fenómenos de expansión y contracción térmica de metales en el pensamiento de niños en edad preescolar, compatible con el modelo empleado en la educación de las ciencias. La investigación se realizó en 87 niños de 5 a 6 años de edad. Las entrevistas con los niños demostraron que un considerable número de preescolares puede beneficiarse de su participación activa en los procesos de enseñanza específicos y construir un modelo precursor estable de estos fenómenos.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Gestos en una Clase de Matemáticas de Kindergarden	Iliada Elia & Kyriacoulla Evangelou University of Cyprus, Chipre <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Febrero 2014	Estudios recientes han mostrado que el significado matemático está mediado por gestos. Este estudio de caso explora los gestos que niños de jardín de infantes producen en el aprendizaje de conceptos espaciales en una clase de matemáticas. Los resultados mostraron que los niños de jardín utilizan gestos a lo largo de toda la instrucción para todos los conceptos espaciales que fueron abordados ('dentro' y 'fuera', 'sobre' y 'debajo', 'arriba' y 'abajo'), bien haciendo referencia a los objetos existentes o virtuales. Nuestro análisis reveló no sólo la emergencia de una correspondencia gesto-palabra, sino también la falta de correspondencia gesto-palabra. En el último caso, se encontró que los gestos del niño complementan y enriquecen sus expresiones verbales. Los hallazgos de este estudio ofrecen sugerencias para futuras investigaciones sobre el papel de los gestos en el desarrollo del pensamiento espacial en los primeros años.
¿Con Qué Frecuencia los Maestros de Niños en la Primera Infancia Enseñan Conceptos de Ciencia? Determinantes de la Frecuencia de Enseñanza de las Ciencias en el Jardín de Infantes	Mesut Saçkes  Balikesir University, Turquía  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Abril 2014	El propósito de este estudio fue explorar cuán a menudo los maestros de niños pequeños enseñan conceptos científicos en los jardines infantiles y examinar los factores que influyen en la frecuencia de la enseñanza de ciencias en los primeros años. Los resultados demostraron que el número de cursos de métodos científicos que los maestros completan, la disponibilidad de materiales didácticos relacionados a la ciencia en las aulas de clase y las percepciones que tienen los docentes de la capacidad de aprendizaje del niño, influyen la frecuencia con la que los maestros enseñan conceptos de ciencia específica (por ejemplo, tierra y espacio, la vida y ciencias físicas) en el jardín de infantes. Por otro lado, los resultados indicaron que la experiencia de los maestros y sus percepciones sobre el control del plan de estudios no influyen en la frecuencia de la enseñanza de conceptos científicos en el jardín de infantes.
Consultas a Niños Pequeños Acerca de las Barreras y Apoyos para el Aprendizaje	Jan Georgeson, Jill Porter, Harry Daniels & Anthony Feiler University of Plymouth, University of Bath, University of Oxford, University of Bristol, Reino Unido <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Abril 2014	El estudio reporta actividades de profesores de niños de 4 a 5 años en Inglaterra, orientadas a conocer la opinión de los alumnos sobre lo que les ayuda u obstaculiza en la escuela. Se demostró que los niños más pequeños pueden ciertamente identificar aspectos de la vida escolar que les agradan o desagradan, sentando así las bases para la identificación de las barreras y los apoyos al aprendizaje. Se discute sobre la introducción de actividades de consulta en una etapa tan temprana de la escolarización de los niños, las implicaciones de un enfoque más conciliante que cooperativo de los maestros en cuanto al derecho de los niños a que sus opiniones sean escuchadas, así como el desarrollo del sentido de diferencia en los niños.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
El Significado de los Niños sobre la Naturaleza en una Práctica Preescolar Sueca Democrática y Orientada al Aire Libre	Susanne Klaar & Johan Öhman  University of Skövde, Suecia Örebro University, Suecia  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Abril 2014	El propósito de este trabajo es evaluar a través de una investigación empírica, las consecuencias de enfoques que se orientan hacia el aire libre y la democracia en la construcción de significados sobre la naturaleza en los niños durante actividades espontáneas al aire libre. La metodología está basada en el pragmatismo de John Dewey con un énfasis específico en la transacción, los hábitos y las costumbres. Se estudian cincuenta y siete actividades al aire libre, incluso juegos con agua y arena y deslizarse sobre la nieve. El estudio muestra como los niños crean significados sobre la naturaleza y presenta posibilidades para una investigación basada en experiencias fundamentadas en las propias elecciones de los niños, así como en el placer y bienestar en la naturaleza. Los resultados demuestran menos posibilidades para el aprendizaje del concepto científico. Los resultados contribuyen a la discusión de la educación en la primera infancia y a cómo diseñar situaciones de aprendizaje de fenómenos naturales y procesos en las escuelas preescolares mientras se mantienen sus características propias que se orientan hacia el aire libre y la democracia.
Hacia una Nueva Pedagogía en Escuelas con Jornadas Continuas	Tomas Saar  Karlstad University, Suecia  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Abril 2014	El 80% de los niños de 6 a 9 años de edad del sistema educativo en Suecia asisten a escuelas de jornadas continuas. El sistema curricular nacional establece que los centros de jornada continua no deben impartir enseñanzas una vez terminado el horario formal de clases, sino ofrecer, en un ambiente estimulante y seguro, actividades que apoyen el desarrollo de valores y de habilidades comunicativas y sociales. El objetivo de este artículo es cuestionar esta comprensión polarizada del conocimiento y discutir la pedagogía de los centros de jornada continua desde una perspectiva 'nómada' y democrática, basada en observaciones de cómo los niños perciben, manejan y desarrollan actividades en los centros de jornada continua. El estudio defiende una pedagogía en los centros de jornada continua construida en base al juego de los niños, la intensidad y la alegría de explorar las posibilidades de una situación.
Utilización del Método Científico Para Guiar el Aprendizaje: Un Enfoque Integrado del Currículum de la Primera Infancia	Hope K. Gerde Rachel E. Schachter Barbara A. Wasik  Michigan State University, University of Michigan, Temple University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Septiembre 2013	La educación científica de alta calidad tiene el potencial de sentar una base importante para el conocimiento y el interés de los niños en la ciencia, así como para reforzar e integrar las habilidades de lenguaje, pensamiento crítico, lecto-escritura y matemáticas. Este documento examina la investigación actual en ciencias en las aulas de preescolar y ofrece sugerencias sobre cómo enseñar las ciencias de manera que apoyen al desarrollo de otras áreas en los niños. El uso del método científico para explorar la ciencia con niños pequeños, ofrece un modelo sistemático para involucrar a los niños en la observación, el cuestionamiento, la predicción, la experimentación, la realización de síntesis y compartir resultados. Estos procesos estimulan en los niños el uso del lenguaje, la alfabetización y habilidades matemáticas de manera auténtica. Se hacen sugerencias para que los profesores utilicen el método científico como guía para la generación de descubrimientos científicos en el aula.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
<p>Alineación de Componentes de Reconocimiento y Respuesta y de Respuesta a la Intervención para Mejorar la Transición a la Escuela Primaria</p>	<p>Corey D. Pierce Deborah A. Bruns</p> <p>University of Northern Colorado, Southern Illinois University Carbondale, USA <i>Early Childhood Education Journal</i></p> <p>Septiembre 2013</p>	<p>Los niños se enfrentan a numerosas transiciones a lo largo de la vida escolar. La investigación ha demostrado que las transiciones tempranas pueden afectar positiva o negativamente el futuro rendimiento escolar. Este artículo defiende dos modelos: Reconocimiento y Respuesta (R &amp; R) que es un marco para la entrega de un continuo de estrategias instruccionales e intervenciones para satisfacer las necesidades de los niños en el nivel preescolar. Respuesta a la Intervención (RTI) que es un modelo para la implementación de un conjunto de estrategias instruccionales e intervenciones para satisfacer las necesidades de los niños en el nivel K-12 (escuela primaria). El propósito de este artículo es señalar las similitudes y diferencias entre los marcos de Respuesta a la Intervención (RTI) y Respuesta y Reconocimiento (R&amp;R) para proporcionar recomendaciones de las formas en que los dos marcos se pueden utilizar para asegurar una transición sin problemas a la escuela primaria.</p>
<p>Análisis de la Instrucción del Valor Posicional y Desarrollo de las Matemáticas en Prekinder</p>	<p>Patrick McGuire Mable B. Kinzie</p> <p>University of Colorado at Colorado Springs, University of Virginia, USA <i>Early Childhood Education Journal</i></p> <p>Septiembre 2013</p>	<p>El desarrollo de la comprensión de valor posicional de dos dígitos en la escuela primaria ha sido objeto de algún estudio; sin embargo, la investigación en el nivel prekinder (Pre-K) es limitada. Este documento consta de dos partes, comienza proporcionando una visión general de la instrucción del valor posicional de dos dígitos en prekinder y se describen los componentes de un programa de matemáticas sustentado en investigaciones, <i>MyTeachingPartner Mat</i> (Mi compañero de enseñanza de las Matemáticas-MTP). La segunda parte presenta los resultados del análisis de un video de interacciones en el aula en cuatro actividades de valor posicional del programa <i>Mi compañero de enseñanza de las Matemáticas</i>, facilitadas por dos profesores de alto nivel. Se presta especial atención a los obstáculos conceptuales principales que enfrentan los estudiantes, así como las estrategias de andamiaje empleadas por los profesores. Los resultados indican que los estudiantes poseen una comprensión conceptual del lugar de las unidades antes que del lugar de las decenas y tienen dificultades inicialmente con el concepto de unificar grupos de diez.</p>
<p>Pedagogía Conversacional: Explorando las Interacciones entre un Artista Docente y Estudiantes Durante Experiencias de Artes Visuales</p>	<p>Angela Eckhoff</p> <p>Old Dominion University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i></p> <p>Septiembre 2013</p>	<p>Las experiencias de artes visuales en un área de trabajo compartida permiten la conversación espontánea y la exploración del proceso de creación artística de compañeros y maestros. Este estudio presenta un 'telling case' (Mitchell 1984) del trabajo colaborativo entre un artista educador y dos niños a medida que exploran y crean conjuntamente. Analiza la conversación como estrategia pedagógica de experiencias artísticas tempranas. Los resultados indican que la conversación es un componente integral de la pedagogía del arte en la primera infancia. Mientras los niños exploran nuevos medios, habilidades e ideas, las conversaciones informales sirven para mejorar la comprensión de los componentes cognitivos, imaginativos, sociales y afectivos de los ensayos creativos de los niños.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
La Evaluación en el Aula de Kindergarden: Un Estudio Empírico de los Enfoques de Evaluación de los Docentes	Angela Pyle Christopher DeLuca Queen's University, Canadá <i>Early Childhood Education Journal</i> Septiembre 2013	El propósito de este estudio es proporcionar un análisis profundo de los enfoques de evaluación de tres docentes en el contexto actual de la educación preescolar. En base a los datos obtenidos de entrevistas a los profesores y observaciones del aula, se construyen tres perfiles que vinculan posturas curriculares de los profesores con su enfoque de la evaluación. El documento concluye con una discusión sobre la evaluación en la educación preescolar y áreas para futuras investigaciones en el campo.
Lecturas Interactivas en Voz Alta. Una Vía para el Desarrollo del Lenguaje de los Niños, la Comprensión y el Pensamiento: Revisión de Investigaciones Recientes	Sandra Lennox University of Notre Dame Australia, Australia <i>Early Childhood Education Journal</i> Septiembre 2013	Este artículo revisa algunas de las investigaciones recientes sobre el valor de la lectura en voz alta como una vía para mejorar el desarrollo de la alfabetización temprana en niños en edad preescolar. Hay una serie de aspectos que afectan la eficacia de la lectura en voz alta: los conocimientos pedagógicos, la selección de libros, la calidad de las interacciones en torno al libro, el desarrollo de vocabulario y las habilidades de lenguaje. La forma en que los libros son compartidos, pueden abrir o cerrar oportunidades de aprendizaje y posibilidades de usar el lenguaje para una gama cada vez más amplia de propósitos.
El Mejoramiento de las Prácticas de Instrucción, Políticas y Resultados de los Estudiantes en Lenguaje y Alfabetización Temprana a Través de la Toma de Decisiones Basadas en Datos	Dominic F. Gullo Drexel University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Noviembre 2013	En este artículo se describe un marco conceptual para la mejora de la práctica instruccional y los logros de los estudiantes en lenguaje y alfabetización en la primera infancia a través de la toma de decisiones basadas en datos. Cuatro preguntas sirvieron como estructura alrededor de la cual se construyó el marco conceptual. Estas preguntas incluyen: (1) ¿Por qué es necesario recopilar los datos? (2) ¿Qué tipos de datos deben ser recogidos? (3) ¿Cómo se recolectan los datos? (4) ¿Cómo se utilizan los datos para la toma de decisiones? Las respuestas a estas preguntas sirven como principios para guiar el proceso de toma de decisiones.
Exploración de las Experiencias Vividas por las Familias Con Niños Pequeños Sin Vivienda	Stephanie Hinton Darlinda Cassel University of Central Oklahoma, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Noviembre 2013	Este estudio investigó las experiencias de familias sin vivienda con niños entre cuatro y ocho años de edad. Buscó: (1) Comprender las razones por las que las familias con niños pequeños se quedan sin hogar; (2) tomar conciencia de los recursos beneficiosos disponibles para las familias y sus percepciones de los recursos; y (3) examinar los efectos sobre el desarrollo que las situaciones de vida de las familias sin vivienda pueden tener en los niños. Los resultados son útiles para informar a los educadores de la primera infancia sobre las prácticas más eficaces para responder a las necesidades de las familias sin vivienda.
¿Presentan los Libros Ilustrados del Inicio de Kindergarden Experiencias que Son Apropriadas al Desarrollo?	Eva C. Phillips Brian W. Sturm Winston-Salem State University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Noviembre 2013	Este estudio examina las ilustraciones y los textos de trece libros ilustrados para niños pequeños sobre el tema de la preparación y el inicio del kindergarden para evaluar si, y en qué medida, cumplen con cuarenta y nueve criterios de las Prácticas Apropriadas al Desarrollo en kindergarden. Los resultados muestran que los libros varían en calidad y cobertura, pero privilegian contextos de aprendizaje apropiados al desarrollo de niños de 5 años de edad. Sin embargo, se requiere que los autores e ilustradores presten cada vez más atención a retratar las interacciones positivas niño/maestro, la diversidad racial y étnica, participación de la familia, y momentos de silencio y espacios privados.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
La Actividad Física de los Niños: un Estudio Cuantitativo de Conocimientos, Actitudes y Prácticas de Promoción de la Salud en Profesionales de Cuidado Infantil	Jane Lanigan  Washington State University Vancouver, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Enero 2014	Se analizaron los datos de las encuestas y de las observaciones de 43 sitios que participan en el proyecto piloto Fomentar la Actividad y Nutrición Saludable en Ambientes de Cuidado Infantil. Se encontraron incrementos significativos estadísticamente en la percepción de los profesionales sobre la relevancia del papel del maestro en la educación física y la necesidad de los adultos de aumentar la actividad física de los niños. La concientización de los profesionales de cuidado infantil con respecto a su papel en la actividad física de los niños es un componente crítico para la implementación exitosa de las iniciativas de prevención de la obesidad asociadas al incremento de los niveles de actividad del niño.
El Poder del Andamiaje Verbal: Cómo Utilizar Estrategias de Lectura en la Alfabetización Inicial	Julie W. Ankrum Maria T. Genest Elizabeth G. Belcastro  University of Pittsburgh, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Enero 2014	Este estudio de caso único describe la naturaleza del andamiaje utilizado por un maestro durante la instrucción de lectura diferencial en un aula de jardín de infantes en el suroeste de Pennsylvania. Se analizaron múltiples fuentes de datos, incluyendo las transcripciones de las clases de alfabetización en grupos pequeños grabadas en video. Las siguientes categorías se utilizaron para definir los diferentes tipos de discurso utilizados por el profesor para promover el uso independiente de las estrategias en la lectura: explicación directa, modelado explícito, invitaciones a participar, aclaraciones, verificaciones y explicaciones. El profesor participante en este estudio de caso ofrece un ejemplo de cómo el andamiaje verbal intencional puede ser utilizado en la enseñanza de la alfabetización temprana. Los hallazgos sugieren que esto puede tener implicaciones positivas para el desarrollo de la lectura en los estudiantes. Este estudio ofrece ricas descripciones de andamios verbales y ejemplos de calidad de la instrucción diferencial que pueden apoyar a los maestros en formación y maestros en servicio que planifican la instrucción para una alfabetización efectiva.
¿Por Qué Enseñar Escritura a Mano Antes de Escritura en Teclado en la Educación Inicial?	Nancy C. Stevenson Carol Just  Thomas Jefferson University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Enero 2014	Una pregunta de discusión válida es si el estudiante debe dominar la escritura a mano o la escritura en teclado. En este artículo los autores definen el aprendizaje motor, examinan los principios del aprendizaje motor en el desarrollo de habilidades de escritura a mano y escritura en teclado y discuten la necesidad de fluidez. Los principios del desarrollo motor indican que la escritura a mano precede a la escritura en el teclado. También se discuten las correlaciones entre las habilidades de escritura a mano y escritura en el teclado y el impacto de las actitudes de los maestros hacia cada una. Los autores recomiendan compartir los conocimientos de los terapeutas ocupacionales con maestros de educación inicial en niveles universitarios o en cursos de educación continua.
Vygotsky y la Tecnología: Una Reinención de la Colaboración en el Aula de Matemáticas en la Primera Infancia	Megan Cicconi Intermediate Unit, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Enero 2014	Con el advenimiento de la Web 2.0, el papel tradicional “del otro con más conocimientos” de Vygotsky (MKO) se ha transformado. Tal transformación posee un valor significativo en la clase de matemáticas de la primera infancia donde la colaboración es esencial para el aprendizaje del estudiante. Este artículo revela tres tipos distintos de “otros con más conocimientos” que han surgido de la expansión de la Web 2.0, y discute tres herramientas que nos introducen a la colaboración y capacitación de los estudiantes en una clase de matemáticas de la primera infancia: Voki, Voicethread y vodcasts.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Estudio Cuantitativo de las Fortalezas, de los Niños Head Start, las Perspectivas de las Familias en la Transición a Kindergarden	Chanele D. Robinson Karen E. Diamond  Purdue University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Marzo 2014	Este estudio analizó la relación entre las habilidades sociales-interpersonales de los niños en edad preescolar y su transición a la escuela en los primeros meses de jardín de infantes. Ciento treinta y tres niños en edad preescolar participaron en este estudio. Los padres/tutores y profesores reportaron sobre la adaptación de los niños a la guardería durante el año de seguimiento. Los hallazgos de este estudio indican que las primeras habilidades sociales de los niños, desarrolladas antes de entrar en el jardín de infantes, son importantes para la preparación de los niños para la escuela.
La Intervención Temprana Para el Desarrollo de la Alfabetización Emergente en una Comunidad Colaborativa de PreKinder	Dana D. Hilbert Sarah D. Eis  Cameron University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Marzo 2014	El propósito de este estudio fue describir las características y resultados de un programa de intervención temprana de alfabetización, implementado para facilitar el desarrollo de habilidades críticas en la alfabetización emergente de niños identificados como de bajos ingresos y en situación de riesgo en el contexto de aulas colaborativas de prekinder del programa Head Start. El estudio sugiere que la intervención temprana a nivel preescolar permite iniciar lo antes posible la alfabetización emergente y evitar la referencia a centros de educación especial.
Una Nueva Mirada de la Evaluación: Un Estudio Sobre el Uso de Resultados de Aprendizaje para la Evaluación del Desarrollo de Niños de 18 Meses a Tres Años	Marjory Ebbeck Geraldine Lian Choo Teo Cynthia Tan Mandy Goh University of South Australia, Australia <i>Early Childhood Education Journal</i> Marzo 2014	En este trabajo se informa sobre un estudio en Singapur que investigó la eficacia del currículo utilizando los resultados de aprendizaje como una herramienta de evaluación de desarrollo de los niños de 18 meses a tres años de edad. La investigación fue diseñada para examinar si ocho resultados de aprendizaje podrían medir la efectividad del plan de estudios mediante la evaluación del desarrollo de los niños. Ejemplos prácticos mostraron evidencia de aprendizaje de los niños y el papel del educador en la facilitación y documentación de los resultados de aprendizaje que permiten evaluar el desarrollo de niños de 18 meses a tres años.
Naturaleza de las Interacciones Entre los Niños y sus Cuidadores en un Museo Para Niños	Caitlin McMunn Dooley Meghan M. Welch  Georgia State University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Marzo 2014	Este estudio naturalista cualitativo, examina la naturaleza de las interacciones adulto-niño en un museo para niños. Los resultados sugieren que los niños y los adultos tienen casi la misma probabilidad de liderar las interacciones pero de forma cualitativamente diferente. Los niños son más propensos a mostrar y contar acerca de sus experiencias y a aprender haciendo preguntas y comentando acerca de su juego. Los adultos son más propensos a enseñarles a través de explicaciones, sugerencias y retroalimentación sobre las actividades del niño. Los niños y los adultos también se involucran de forma similar en juegos simulación durante sus interacciones. Se hacen recomendaciones para el diseño de la sala de exposiciones de un museo de niños.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Exploración de Actividades Físicas y Patrones de Nutrición en Entornos de Aprendizaje Temprano: Capturas Instantáneas de Niños en Programas Head Start, Escuelas Primarias y Actividades Extraescolares	Dolores A. Stegelin Denise Anderson Karen Kemper Jennifer Wagner Katharine Evans Clemson University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Marzo 2014	El propósito de este proyecto de investigación es obtener una mayor comprensión de las rutinas diarias de niños de 4 a 7 años de edad con respecto a la actividad física y nutrición en entornos de educación inicial. Los entornos seleccionados para este estudio observacional incluyen programas Head Start, escuelas primarias y entornos extraescolares de aprendizaje en una ciudad en el sureste de Estados Unidos. Los resultados indicaron que los niños en los centros escolares de primaria tienen menos oportunidades para la actividad física bajo techo y al aire libre que los niños de otros entornos y que, los niños tratan de ser físicamente activos y lo hacen cuando se les da la oportunidad. Los investigadores recomiendan aumentar el tiempo, tanto para la actividad física estructurada como la no estructurada y de juego para los niños de 4 a 7 años en ambientes de aprendizaje temprano.
Uso de la Actividad Física Para Enseñar Contenido Académico: Un Estudio de los Efectos Sobre la Alfabetización en Niños de Edad Preescolar del Programa Head Start	Stacie M. Kirk Coleman R. Vizcarra Erin C. Looney Erik P. Kirk Southern Illinois University Edwardsville, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Mayo 2014	El propósito de este estudio fue determinar los efectos de un programa académico dirigido por el maestro con una duración de 6 meses en el que se dictaron lecciones de alfabetización utilizando la actividad física en programas de preescolares de Head Start. Los resultados sugieren que la utilización de la actividad física en la enseñanza académica mejora la alfabetización temprana en niños en edad preescolar.
La Transición al Kindergarten para Niños de Desarrollo Típico: Un Estudio de la Participación de Psicólogos Escolares	Laura Lee McIntyre Tanya L. Eckert Lauren A. Arbolino Florence D. DiGennaro Reed Barbara H. Fiese University of Oregon, Syracuse University, The Ohio State University, University of Kansas, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Mayo 2014	La investigación sugiere que un gran porcentaje de los niños de jardín de infantes no tiene una transición exitosa a la escuela (Rimm-Kaufman et al. 2000). Este trabajo presenta los resultados de una encuesta nacional a los Miembros del Directorio de la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares sobre su participación en las actividades de transición del jardín de infantes a la escuela y sobre las barreras para participar en actividades. Los resultados muestran que la mayoría de las escuelas participan en al menos una actividad de transición del jardín de infantes a la escuela por año, la mitad de la muestra de la encuesta reportó su participación. Los psicólogos escolares son más propensos a estar involucrados en actividades de transición del jardín de infantes a las escuelas si trabajaban para una escuela local urbana de tamaño grande a moderado.
Apoyo a la Participación de Niños en Centros de Cuidado Infantil de Finlandia	Tuulikki Venninen Jonna Leinonen Lasse Lipponen Mikko Ojala University of Helsinki, University of Tampere, Finlandia <i>Early Childhood Education Journal</i> Mayo 2014	En este trabajo, nos centramos en los retos existentes para la participación de los niños y las formas en que los educadores iniciales pueden trabajar como equipo para responder a esos retos. Los datos se recogieron a través de un cuestionario a 1114 equipos de cuidado infantil (4.000 educadores que se encargan de casi 20.000 niños). Los educadores del equipo sintieron que tenían un impacto variable sobre los diferentes retos: más alto en las competencias profesionales y la gestión del trabajo y más bajo en desafíos relacionados a la interacción adulto-niño.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Pasantías Profesionales de Maestros de Educación Inicial: Conexión de los Estudios Sociales y de Alfabetización a Través de Historias No Ficticias de Animales	Audrey C. Rule Sarah E. Montgomery Sarah M. Vander Zanden University of Northern Iowa, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Mayo 2014	Muestra la experiencia de una lección de clase que integra la alfabetización y los estudios sociales, incluyendo el análisis de cómo se representan 5 temas de geografía en un mapa utilizando historias sobre la compasión hacia los animales. Los maestros de preescolar y primaria eligieron lugares entre los 9 últimos libros de cuentos infantiles, simbolizándolos en un mapa. El análisis incluye la sinopsis de los libros, un mapa hecho por alumnos de primer grado y tres mapas hechos por los candidatos a maestros de Educación Inicial, junto con elementos estéticos y ejemplos de temas de geografía de los mapas. Se proporcionan sugerencias para la implementación y extensión de una clase para estudiantes de primaria que articula diferentes materias.
La Intimidación (Bullying) entre los Niños Preescolares y de Primeros Grados de Escuela: Estrategias para la Prevención	Emily Levine, Melissa Tamburrino Indiana University of Pennsylvania, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> , Julio 2014	En este artículo se define el acoso durante el preescolar y los primeros años de escuela. Concluye con el análisis de los efectos de iniciativas contra el acoso como estrategias de resolución de conflictos, check-ins diarios y actividades de acuerdos de paz. A través de intervenciones coherentes y claras, los estudiantes pueden construir relaciones positivas con sus compañeros que promuevan un clima y cultura escolar, seguro y saludable.
Modelo de Jardín de Infantes Desafiante: Integración de los Movimientos Corporales y el Andamiaje para Mantener al Niño en el Centro y Realizar Progresos Sistemáticos en el Aprendizaje	Ella Shoval Tal Sharir Boaz Shulruf  Bar-Ilan University, Israel University of New South Wales, Australia <i>Early Childhood Education Journal</i>  Julio 2014	En este artículo se presenta un modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje "centrado en el niño": "Tha Challenge Kindergarten Model" desarrollado en la división de Innovación y Experimentación del Ministerio de Educación de Israel. El modelo es un intento de hacer frente a las limitaciones del enfoque "centrado en el niño", sin renunciar a sus beneficios. Los profesores permiten a los niños dirigir sus actividades y mejorar su aprendizaje independiente gracias a una cuidadosa planificación y una aplicación coherente. El modelo se centra en dos habilidades relacionadas con el aprendizaje, el aprendizaje autorregulado y comportamientos cooperativos, que tienen más probabilidades de lograr el aprendizaje independiente y dos estrategias de enseñanza diseñadas para desarrollar estas habilidades. Las estrategias integrales permiten que los niños dirijan movimientos corporales y usarlos como una oportunidad para la creación de andamios personales y de grupo.
Taller de Música Inspirado en el Enfoque Reggio Emilia: Abriendo las Puertas Entre las Artes Visuales y la Música	Wendell Hanna San Francisco State University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Julio 2014	Si bien todas las artes (visuales, música, danza, teatro) se consideran de igual importancia en las escuelas de Reggio Emilia, las artes visuales han sido particularmente importantes en el desarrollo del enfoque. Este artículo explora cómo un taller de arte de inspiración Reggio Emilio permite la inclusión de la música. Se discuten aspectos comunes entre el arte visual y la música, así como el uso de técnicas de aprendizaje de música, materiales y documentación para el taller de música.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Los Factores que Limitan y Posibilitan la Actividad Física de los Niños en Edad Preescolar en los Patios de los Centros de Cuidado Infantil	Bianca Coleman Janet E Dymont  University of Tasmania, Australia <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	Este estudio explora factores sociales que limitan la actividad física de los niños al aire libre en los centros de cuidado infantil. El principal hallazgo de este estudio es que, a pesar de que los educadores tienen una percepción positiva de la importancia de la actividad física para los niños en edad preescolar, las políticas y las prácticas en los centros de cuidado infantil relacionadas con la seguridad y la supervisión de los niños durante las actividades al aire libre, limitan la capacidad de los educadores para facilitar oportunidades de actividades físicas más estructuradas. Concluye con una serie de recomendaciones para futuras estrategias de intervención para prevenir la obesidad infantil que se pueden implementar para los niños en edad preescolar en centros de cuidado infantil.
Desarrollo de las Relaciones Sociales, las Interacciones y Comportamientos en Entornos de Educación Temprana	Alison Kington, Peter Gates, Pam Sammons University of Worcester, University of Nottingham, University of Oxford, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	Este estudio, realizado en el Reino Unido, se centra en una serie de habilidades cognitivas y sociales de un programa piloto del gobierno para niños de 2 a 6 años de edad en zonas socialmente desfavorecidas. Los resultados indican que además del desarrollo de habilidades cognitivas, los niños mostraron un aumento de confianza y formas de comunicación e interacción y que éstos se asociaron con una variedad de actividades y rutinas establecidas en los primeros años, así como al apoyo interpersonal para el aprendizaje.
El Lenguaje de la Amistad: Género en las Conversaciones de los Niños en Edad Preescolar	Frances Hoyte Jane Torr Sheila Degotardi  Macquarie University, Australia <i>Journal of Early Childhood Research</i> Febrero 2014	Este artículo presenta los resultados de un proyecto piloto que investiga el lenguaje entre pares en edad preescolar (5 años), en la región de Queensland, Australia. En este estudio observacional, los tres niños participantes fueron emparejados en diferentes combinaciones de amistades de alto y de bajo nivel, y sus conversaciones fueron grabadas en vídeo y audio durante una sesión de juego de 30 minutos con materiales de composición abierta. Se analizaron las conversaciones para identificar la presencia de géneros específicos del lenguaje dentro del marco de la teoría lingüística funcional sistémica. El análisis reveló la producción de diferentes géneros en las tres conversaciones y los rasgos lingüísticos que acompañaron a estos géneros. Además, los diferentes niveles de la amistad parecían estar acompañados por diferencias en el uso de géneros lingüísticos. Los resultados sugieren algunas preguntas valiosas sobre la relación entre el lenguaje y la amistad en el preescolar que proporcionan vías para la investigación futura.
El Trabajo Teórico en los Niños: Construyendo y Conectando Comprensiones	Helen Hedges  The University of Auckland, New Zealand <i>Journal of Early Childhood Research</i>  Febrero 2014	Este artículo discute el trabajo teórico de los niños para investigar y crear significados acerca de sus mundos, que es uno de los dos indicadores de resultados de aprendizaje del currículo de educación inicial de Nueva Zelanda, Te Whāriki. El trabajo teórico se produce cuando los niños intentan encontrar conexiones entre sus experiencias y comprensiones y hacer sentido de su mundo. El artículo ofrece varias bases teóricas socioculturales para comprender y desarrollar este constructo en exploración. Para fundamentar este argumento, se proporcionan ejemplos de trabajo teórico de niños a partir de un estudio cualitativo de sus intereses e investigaciones, que muestran como los niños conectan, editan y actúan frente a nuevas o discrepantes piezas de conocimiento.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Resolución Cooperativa de Problemas de Niños en Edad Preescolar: Integración del Juego y la Resolución de Problemas	Geetha B Ramani Celia A Brownell University of Maryland, University of Pittsburgh, USA <i>Journal of Early Childhood Research</i> Febrero 2014	Este artículo revisa la investigación sobre la resolución cooperativa de problemas en niños en edad preescolar en contextos experimentales y de juegos sociales. Ciertos estudios sugieren que las interacciones de cooperación con sus compañeros en situaciones experimentales no son tan beneficiosas para el desarrollo cognitivo de los niños como en el entorno escolar. Tanto la teoría como la investigación empírica sugieren que el juego social que se observa en las aulas de la primera infancia permite a los niños adquirir conocimiento crítico a partir de la cooperación con sus pares. Se proponen características de juego cooperativo social que permitan a los niños en edad preescolar crear metas conjuntas y se proponen sugerencias para futuras investigaciones para integrar estas características en contextos experimentales para lograr una comprensión más completa del desarrollo de la resolución cooperativa de problemas en los niños y sus beneficios.
Construcción de Competencias Sociales en Preescolar: Efectos de una Intervención para Desarrollar Habilidades Sociales en Niños del Programa Head Start	Tina L. Stanton-Chapman, Virginia Walker & Kristen R. Jamison University of Virginia, Illinois State University, University of Richmond, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Mayo 2014	El presente estudio evaluó las interacciones entre pares de niños considerados en riesgo del programa Head Start que participaron en una intervención social orientada a habilidades tales como iniciaciones, respuestas, utilización del nombre, proximidad y toma de turnos. Ocho equipos del salón de clases de Head Start recibieron dos talleres y dos sesiones de entrenamiento y se les enseñó a utilizar un proceso de resolución de problemas para desarrollar e implementar planes de acción que aborden estrategias para mejorar rutinas previamente identificadas. 9 de cada 10 niños mostraron aumentos en el porcentaje promedio de juego interactivo luego de la intervención. Nueve de los 10 niños seleccionados para participar en la intervención social pragmática mostraron disminuciones de juego no interactivo. Las calificaciones de validez social obtenidas de los participantes indicaron que los materiales y los procedimientos de entrenamiento eran factibles para su uso en las aulas Head Start y la intervención tuvo efectos positivos en los participantes del estudio.
El Juego Agresivo: Construcción Social de la “Niña Insolente”	Samara Madrid Universidad de Wyoming, Laramie, EE.UU. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	El análisis etnográfico que aquí se presenta examina una rutina de juego centrada en dos niñas de cuatro años de edad, que construyen y juegan a ser “niñas insolentes” (Sassy Girls). Los resultados revelaron que las niñas utilizan este juego para crear afiliaciones de género, realizar ‘malacrianzas’, explorar el poder, y resistir a las normas culturales de la escuela sobre la agresión en el aula.
Investigar Junto con los Niños: Consideración de Cuestiones Éticas y de Compromiso	Amy Macdonald  Charles Sturt University, Albury, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	Al realizar una investigación junto con niños pequeños, es importante tener en cuenta no sólo los datos que se han producido como resultado de la investigación, sino también el propio proceso de investigación. Los puntos específicos que surgieron para la discusión durante esta investigación son: consideraciones éticas; nociones de perspectivas compartidas, imágenes recurrentes e imágenes socialmente construidas; la percepción de la "realidad" de los acontecimientos representados; diferencias entre las perspectivas de los niños y las perspectivas de los adultos; el riesgo de intervención; y las competencias de los niños en el proceso de investigación.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Implicaciones Éticas del Uso de la Fotografía en Entornos de Educación Inicial	Suzanne M. Flannery Quinn John P. Manning Universidad de Roehampton, Londres, Reino Unido <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	Este artículo examina el uso de la fotografía dentro de la profesión de la educación de la primera infancia (incluyendo la formación del profesorado) y proporciona una crítica post-estructural de su uso a la luz de implicaciones éticas, en particular con respecto a las relaciones de poder entre los distintos grupos de interés, incluidos los niños, sus familias, maestros, escuelas, administraciones escolares y departamentos de educación estatales (o nacionales). Tiene una postura crítica con respecto a la fotografía. El análisis de valores como la acción humana, el respeto, la dignidad, la democracia, la inclusión, la honestidad y el deber constituyen la base de la crítica en la que se presenta la discusión con respecto a los dilemas éticos específicos en la práctica. Se proporcionan sugerencias para el diálogo democrático entre las partes interesadas.
Confesiones de una Madre en la Transición de su Hijo al Jardín de Infantes (Confessions of a Wannabe Home-Schooler)	Julie Minikel  Universidad de Wisconsin-Whitewater, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	En este artículo se aborda el aspecto socio-emocional del aprendizaje en la primera infancia, específicamente en el contexto de la transición al jardín de infantes. El autor escribe desde el punto de vista de una madre, quien centrándose en la transición de su hijo al jardín de infantes, y critica la forma en que los profesores ignoran frecuentemente el aprendizaje social y emocional que tiene lugar dentro de las escuelas. Argumentando que "los académicos" no pueden separarse de los aspectos emocionales de la educación, el autor afirma que hay muchas "lecciones" clave que los estudiantes aprenden fuera del currículo oficial, y sugiere concientizar a los maestros en este aspecto.
El ABC de la Enseñanza-Aprendizaje del Alfabeto: Posibilidades y Desafíos de la Noción de "Tejer" Pedagogías Visibles e Invisibles	Beryl Exley Ariane Richard-Bossez  Universidad Tecnológica de Queensland, Brisbane, Australia Universidad de Aix-Marsella, Aix-en-Provence, Francia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	Los autores se centran en las experiencias de aprendizaje de cinco niños franceses, estudiantes de educación inicial, con una mirada especial a aquellos niños considerados con de riesgo de fracaso escolar. La investigación empírica se centra en un concepto mecánico de la escritura, es decir, la clasificación de las letras del alfabeto en minúsculas y mayúsculas. Introducen la noción de 'tejer' el aprendizaje a través de dimensiones del conocimiento para describir cómo el maestro de este estudio de caso 'teje' pedagogías visibles e invisibles a través de cuatro partes de una lección. Los hallazgos revelan que los diferentes enfoques pedagógicos tienen efectos cognitivos y sociales potencialmente diferentes, que constituyen diferentes tipos de conocimiento en la alfabetización, así como diferentes posiciones del maestro frente a los estudiantes en riesgo.
Perspectivas del Titanic: ¿Se Nos Hunde con el Barco?	Deborah J. Ranz-Smith Colegio de Mount St. Joseph, Cincinnati, EE.UU <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	Los maestros deben examinar las oportunidades potenciales para conectar temas relacionados al juego infantil con las habilidades, los hábitos y principios de las disciplinas. Un análisis comparativo de las explicaciones de los alumnos de primer grado y de las percepciones de los profesores, en grupos focales separados, reveló una disparidad entre la importancia otorgada al juego en la narrativa y lo que realmente se observa en las áreas de juego. Los profesionales tienen el reto de descubrir conexiones significativas entre el juego y los programas escolares.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Experiencias y Resultados de la Educación Física Preescolar: Un Análisis de los Discursos de Desarrollo en la Documentación Curricular Escocesa	Nollaig McEvilly, University of Chester, Reino Unido <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014	En este artículo se presenta un análisis de los discursos de desarrollo que sustentan la educación física preescolar en el Currículo para la Excelencia de Escocia. Examina desde una perspectiva post-estructural, las experiencias preescolares y los resultados relacionados con la educación física que se presentan en la documentación sobre "salud y bienestar" del Plan de Estudios para de la Excelencia de Escocia. El análisis especula sobre las posibles consecuencias para las experiencias y subjetividades de los profesionales y de los niños. En conclusión, se sugiere a los profesionales ser críticos con el plan de estudios, dado que la aceptación crítica de los discursos que lo sustentan podría conducir a prácticas que pueden tener consecuencias negativas. Artículo propone que deben realizarse investigaciones futuras sobre las formas en que se asimilan y negocian los discursos en la documentación sobre 'salud y bienestar' del Plan de Estudios para la excelencia en ambientes preescolares escoceses.
Alfabetización Preescolar Pre-empaquetada: Qué Impulsa a los Maestros de Educación Inicial a Utilizar Programas de Fonética Producidos Comercialmente en la Preparación y Transición de los Niños a la Escuela	Stacey Campbell, Jane Torr & Kathy Cologon Macquarie University, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014	Los ambientes ricos en lenguaje son claves para la calidad general en entornos de educación inicial, lo que incluye interacciones frecuentes niño-maestro acerca de libros ilustrados y juegos dramáticos. La enseñanza explícita de los conceptos de alfabetización, como la fonética, se encuentra inmersa en un entorno enriquecedor del lenguaje, en situaciones auténticas y significativas en las que las letras del alfabeto y los sonidos se enseñan en un contexto significativo para el niño. Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que el uso de programas comerciales pre-empaquetados de fonética (Letterland y Jolly Phonics) están muy extendidos en entornos escolares en Sydney-Australia. En el presente estudio, el análisis temático de los datos de las entrevistas con 5 maestros de niños menores de 5 años que utilizan programas de fonética comerciales, encontró que sus razones eran más pragmáticas que pedagógicas. Las motivaciones incluyen la idea de que los programas reducen su carga de trabajo, aportan pruebas (evidencias) tangibles a los padres sobre la "preparación para la escuela" de sus hijos y sirven como una herramienta de marketing para atraer a los padres. Un análisis más detallado reveló que los maestros eran incapaces de explicar lo que es la fonética y la conciencia fonológica y cómo se aprenden en la infancia.
¿Te Acuerdas de Ganchulinas?: Investigación Longitudinal con Niños Bilingües	Ysaaca Axelrod Clemson University, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014	Basándose en el trabajo de Celia Genishi, este artículo analiza los datos de un estudio de caso etnográfico de niños latinos que iniciaron a los cuatro años un programa bilingüe de Head Start y luego realizaron su primer grado en un programa bilingüe en una escuela pública. El plan de estudios del programa Head Start se basa en el juego y se centra en el desarrollo socio-emocional de los niños. La flexibilidad del plan de estudios en este escenario provee a los niños tiempo y espacio para el juego y para desarrollarse a su propio ritmo, posicionándolos como conocedores y aprendices. Después, los niños se trasladaron a una escuela pública con un plan de estudios centrado en la alfabetización, con límites estrictos entre las lenguas y una definición más restringida de lo importante en la alfabetización. A pesar de ello, estos niños siguieron recurriendo a sus recursos lingüísticos, haciendo espacio para el juego y el desarrollo de sus identidades como niños multilingües en formas que a menudo no son capturadas por el plan de estudios, pero son visibles para los que buscan escuchar a los niños y ver sus fortalezas y crecimiento a través del tiempo.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
¿Puedo Jugar Contigo? La Intersección del Juego y la Escritura en una Clase de Kindergarden	Haeny S. Yoon University of Arizona, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014	El juego está bien documentado como una manera en que los niños se involucran de forma auténtica en prácticas de alfabetización. Aunque existe amplio acuerdo sobre los beneficios del juego, resta cierto debate en cuanto a su lugar en la escuela. En este estudio de caso de dos meses en un aula de kindergarden diversa, se destacan las prácticas de un grupo de niños que participan en las tareas de escritura en el marco de su juego. Dado el espacio para jugar, los niños utilizan los recursos de la cultura y sus intereses en las tareas académicas de la escritura, el reconocimiento de letras y palabras y la fonética. Las interacciones con los compañeros en el juego se conectan de forma fluida con las tareas de lectura y escritura formales. Los resultados muestran la importancia del juego como una forma en que los niños pueden negociar relaciones, construir identidades múltiples, y explorar construcciones sociales, en especial la de género. Lo importante es el potencial del juego para el aprendizaje auténtico del lenguaje.
La Sostenibilidad y la Dimensión Relacional en Establecimientos de Educación y Cuidado Infantil en Aotearoa, Nueva Zelanda	Jenny Ritchie Unitec Institute of Technology, Te Whare Wānanga o Wairaka, Nueva Zelanda <i>International Journal of Early Childhood</i> Noviembre 2013	Este trabajo analiza uno de los aspectos de un estudio de dos años concluido recientemente, relacionado con la aplicación del concepto de la dimensión relacional dentro de la educación en la primera infancia. El proyecto de investigación, “Titiro Whakamuri, Hoki Whakamua, Somos el futuro, el presente y el pasado: el cuidado de uno mismo, de los demás y del medio ambiente en la enseñanza y el aprendizaje preescolar”, incluyó diez centros educativos de primera infancia alrededor de Nueva Zelanda (Ritchie et al. 2010). La dimensión relacional se refiere a nuestra relación con otros seres humanos, otras criaturas vivientes y las entidades no vivientes con las que compartimos el espacio y el planeta. El estudio demuestra que los educadores de la primera infancia disponen de ciertos medios para ampliar las comprensiones de los niños con respecto a la dimensión relacional, su conectividad con los demás y con el mundo natural, siguiendo fundamentos teóricos básicos de la población indígena maorí, tales como manaakitanga (cuidado, generosidad) y kaitiakitanga (responsabilidad sobre el cuidado del medio ambiente) (Tikanga Māori. Living by Māori values, Wellington, Huia, 2003), y de epistemologías occidentales como la ética del cuidado.
Tipos de Juego Pedagógicos: ¿Qué Sugieren para el Aprendizaje sobre la Sostenibilidad en la Educación Infantil?	Susan Edwards Amy Cutter-Mackenzie Australian Catholic University, Southern Cross University, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Noviembre 2013	La sostenibilidad en la educación o educación sustentable, se entiende cada vez más como algo necesario para la formación de los niños pequeños. Un aspecto importante de la educación sustentable para la primera infancia está asociado con cómo integrar el fundamento conceptual de la sostenibilidad con pedagogías basadas en el juego. Las pedagogías basadas en el juego pueden entenderse como un continuo, que incluye desde un juego más abierto y libremente elegido, hasta actividades de juego orientadas por estrategias del docente. Cada uno de estos tipos de juegos, sugieren diferentes oportunidades para que los profesores se comprometan con el aprendizaje de los niños. Este artículo examina cómo tres tipos distintos de pedagogías basadas en el juego, incluyendo el juego libre, el juego modelado y el juego enmarcado en un objetivo específico, instan al maestro a planificar el aprendizaje acerca de la biodiversidad, como un subconjunto de conocimientos de la Sostenibilidad. Utiliza la descripción de Vygotsky sobre la actividad combinatoria para considerar el grado en el que cada tipo de juego lleva a los profesores a una planificación que involucre a los niños con el concepto de biodiversidad, de la forma más susceptible de apoyar la construcción del conocimiento.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
El Conocimiento Intuitivo e Informal en el Desarrollo del Pensamiento Probabilístico en Niños de Edad Preescolar	Zoi Nikiforidou, Jenny Pange, Theodore Chadjipadelis Liverpool Hope University, Reino Unido University of Ioannina, Aristotle University of Thessaloniki, Grecia <i>International Journal of Early Childhood</i> Noviembre 2013	Los niños en edad preescolar desarrollan una amplia gama de conocimientos matemáticos informales y el pensamiento intuitivo antes de comenzar la educación formal, orientada a metas educativas. En sus actividades cotidianas, los niños pequeños participan en situaciones que promueven el desarrollo de habilidades, conceptos, estrategias, representaciones, actitudes, constructos y operaciones relacionadas con una amplia gama de nociones matemáticas. Existe un interés científico reciente por establecer una relación entre los conocimientos formales e informales de los niños, para ofrecerles la oportunidad de evitar sesgos y preconcepciones en la formulación, percepción, razonamiento y/o en el ejercicio de nociones probabilísticas. El presente estudio aborda la comprensión intuitiva de la probabilidad de acontecimientos en niños en edad preescolar (N=90) en un juego probabilístico con discos giratorios. Se examinó la capacidad de los participantes, niños de entre 4 y 6 años de edad, para predecir el resultado más probable, antes y después de una sesión instructiva de razonamiento. El juego de probabilidades, basado en principios constructivistas, incluye cambios metodológicos relacionados con la muestra y los temas del material. Se discuten las implicaciones educativas bajo la visión general de que, para establecer la conexión del aprendizaje matemático informal con el formal en la enseñanza preescolar, es fundamental establecer una conexión entre el contenido del tema y la capacidad cognitiva de los niños.
Sentir, Preguntarse, Compartir y Construir su Vida: Experiencia Estética y los Cambios de Vida en Dibujos de Historias de los Niños	Susanna Kinnunen, Johanna Einarsdottir University of Oulu, Finlandia University of Iceland, Islandia <i>International Journal of Early Childhood</i> Noviembre 2013	Este artículo explora la naturaleza de la experiencia estética de los niños pequeños y las maneras en que describen, mediante historias dibujadas espontáneamente, los cambios que se producen en sus vidas. Las historias dibujadas fueron generadas durante un período de casi un año en el hogar de una madre de dos hijos pequeños. La base teórica y metodológica del estudio es la investigación narrativa y una visión de los niños como participantes competentes en la construcción del conocimiento de su infancia. El estudio destaca la importancia de tomar en cuenta el estilo de vida holístico y concreto de los niños pequeños. También recalca que la experiencia estética de los niños pequeños, que a menudo se expresa en acción, es parte vital de su construcción del conocimiento. Metodológica y teóricamente este estudio señala la importancia de escuchar las narraciones multimodales de los niños como una herramienta para entender sus procesos de reacción a los cambios de la vida, y para alentar a las voces jóvenes.
Cruce de Fronteras de los Niños (Children Crossing Borders): Visitas a la Escuela como Ritos Iniciales en la Transición del Preescolar a la Educación Básica	Helena Ackesjö Linnæus University, Suecia <i>International Journal of Early Childhood</i> Noviembre 2013	El interés general de esta investigación es obtener conocimientos acerca de lo que caracteriza el proceso de transición al final del periodo preescolar, previo a la transición en sí misma. Los datos presentados en este artículo fueron generados a través de visitas a clases preescolares, cuyo objetivo es preparar a los niños para la transición a la escuela. Los resultados permiten concluir que el proceso de transición puede ser caracterizado como circular más que lineal, o quizás como un proceso en espiral que se mueve hacia atrás y hacia adelante. Los resultados proponen además que la transición es un periodo en que la construcción de identidades como ex niño preescolar puede ser importante. En este proceso los profesores preescolares tienen un importante papel para facilitar el desapego de los niños al preescolar. Señala la necesidad de colaboración entre los profesores para hacer la transición transparente y más explícita para los niños.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Los Bebés, los Servicios de Cuidado Infantil y la Política de Pertenencia	Tina Stratigos, Ben Bradley, Jennifer Sumsion Charles Sturt University, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	El estudio de pertenencia ha sido conceptualizado durante mucho tiempo como una necesidad humana fundamental, esencial para el bienestar de los individuos y las comunidades. Con relación a los niños pequeños, el sentido de pertenencia puede estar relacionado con el desarrollo de su sentido de identidad, así como con la forma en que perciben y responden hacia otras personas. El sentido de pertenencia se está convirtiendo en un aspecto importante del currículo contemporáneo de la educación y atención de la primera infancia (AEPI) tales como <i>Te Whāriki</i> de Nueva Zelanda y <i>Pertenecer, Ser y Devenir: El Marco de Aprendizaje Temprano para Australia</i> (EYLF). Existe la posibilidad que el concepto de pertenencia se convierta en una noción romántica y simplista que se tome por sentado en la AEPI. Siguiendo la llamada de Sumsion y Wong (2011) para que la pertenencia sea asumida de manera crítica y reflexiva en el medio de la primera infancia, así como las preocupaciones de Peers y Fleer (2013) respecto a la insuficiencia de la comprensión cotidiana de la pertenencia para la plena realización de los objetivos de la AEPI, este trabajo representa un intento de comenzar problematizando la noción de pertenencia en la infancia temprana, en particular con relación a niños en centros diurnos de cuidado familiar. Se discuten las conceptualizaciones de pertenencia a través de diversas disciplinas, con especial atención a las nociones del sentido de pertenencia y la política de pertenencia. Se destacan aspectos particulares de los centros diurnos de cuidado familiar que pueden ser importantes con relación a la pertenencia, a saber, su supuesta naturaleza de hogar y ambiente familiar. Por último, con relación a los niños pequeños, sostenemos que cualquier discusión sobre la pertenencia de los bebés a la AEPI debe incluir al grupo de pares y el papel activo que los niños pequeños pueden jugar en la política de la pertenencia.
Ya No Son Bebés: Identidades y Narrativas de los Niños de 1 a 3 Años en Centros de Cuidado Infantil Finlandeses	Anna-Maija Puroila, Eila Estola University of Oulu, Finlandia <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	Con el objetivo de profundizar la comprensión de la construcción de la identidad en los niños pequeños (1 a 3 años), el estudio explora pequeñas historias surgidas en el contexto de una guardería finlandesa. Se entiende como pequeñas historias a las prácticas sociales que construyen la identidad y que se producen y reproducen en guarderías. Los resultados del estudio ilustran el carácter dinámico y múltiple de las identidades narrativas de los niños. La construcción de la identidad emerge como un proceso que implica la edad, la condición social, las emociones, las relaciones con los pares y el género. En este documento reflexionamos sobre los resultados obtenidos retomando la historia de un niño, Joni. El estudio hace hincapié en que las prácticas pedagógicas, el entorno material y la calidad de las interacciones son elementos importantes para la construcción de la identidad infantil. Llama a la reflexión crítica con respecto a la forma en que las prácticas pedagógicas de las guarderías apoyan el sentido de la identidad de los niños o la percepción de sí mismos.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Cambios Percibidos por Profesores Chinos de Jardín de Infantes en su Filosofía y Prácticas de Enseñanza: Un Estudio de Caso en un Programa Afiliado a una Universidad	Bronwyn S. Fees, LuAnn Hoover, Fuming Zheng Kansas State University, USA South China Normal University, China <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	El objetivo de esta investigación fue examinar las percepciones actuales de educadores de párvulos sobre sus filosofías y prácticas educativas. Ocho maestros líderes en su profesión y ex maestros/administradores actuales en un programa de jardín de niños afiliado a una universidad en una ciudad urbana de China continental, participaron en un grupo focal semiestructurado guiado por una serie de preguntas abiertas. Los resultados del análisis sistemático de las transcripciones revelaron cinco temas: (1) el currículo del jardín de infantes refleja los cambios en las metas educativas de China, la visión del niño y las necesidades del país; (2) las prácticas contemporáneas del jardín infantil reflejan un cambio filosófico, desde la instrucción en grupo dirigida por el maestro hacia la inclusión de experiencias individuales dirigidas por el/la niño/a; (3) el entorno físico del aula refleja las metas educativas que han sido revisadas, y la visión del niño como participante activamente comprometido con su propio aprendizaje; (4) los educadores de párvulos intencionalmente involucran a las familias como participantes en la educación del niño, y (5) los maestros sugieren que colegas de otras naciones deben comprender la filosofía actual de la educación desarrollada dentro de la cultura china. Las percepciones de los maestros confirman el gran cambio pedagógico, desde la práctica tradicional dirigida por el maestro hacia la adaptación de filosofías occidentales centradas en el niño; sin embargo, estos resultados pueden no representar otros programas en China. Las implicancias para los profesores sugieren, internacionalmente, el cambio pedagógico es un proceso gradual de asimilación, que tiene sus retos y requiere de inversiones significativas de parte de los profesores, directamente responsables del pasaje de la filosofía a la práctica.
Observación Directa de la Actividad Física en Niños de 3 Años de Edad en Centros de Cuidado Infantil en Finlandia	Anne Soini, Jari Villberg, Arja Sääkslahti, Jessica Gubbels, Anette Mehtälä, Tarja Kettunen, Marita Poskiparta University of Jyväskylä, Finlandia Maastricht University, Holanda <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	El objetivo principal del estudio fue determinar los niveles de actividad física (AF) en niños de tres años y cómo estos varían en relación a la estación, al género, al momento del día y al ambiente físico y social de un centro de cuidado en Finlandia. En total 81 niños (42 niños, 39 niñas) participaron en las observaciones durante otoño e invierno. La muestra de niños fue, en su mayoría, de naturaleza sedentaria, con una actividad física de moderada a elevada en solo un 2 % de todas las observaciones. Los resultados mostraron una diferencia significativa entre estaciones climáticas y los niveles de actividad física de los niños: en invierno los niños pasaban la mayor parte del tiempo en actividades físicas de nivel sedentario y menos tiempo en actividades de intensidad de moderada a elevada que durante el otoño. Los niños y niñas que participaron en la investigación fueron físicamente más activos fuera que dentro de la guardería. La actividad física de los niños fue de nivel más alto que el de las niñas. La mayoría de las observaciones no incluyeron un incentivo verbal. En base a los resultados podemos concluir que las guarderías ofrecen buenas oportunidades para aumentar la actividad física de los niños. Las intervenciones tendrían que centrarse en el aumento de actividades al aire libre, el juego espontáneo y consejos positivos e incentivo por parte de los/las educadores/as preescolares.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
¿Tienen los Niños de Escuelas Montessori Mejor Rendimiento en la Prueba de Aprovechamiento? Una Perspectiva Taiwanesa	Hsin-Hui Peng, Sham'ah Md-Yunus Eastern Illinois University, USA <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	Este estudio examina si estudiantes de una escuela primaria en Taiwán, que habían sido educados en el método Montessori, lograban resultados significativamente más altos en exámenes de lenguaje, matemáticas y estudios sociales, en comparación con aquellos estudiantes que venían de una educación primaria distinta del método Montessori. Participaron en el estudio ciento noventa y seis niños de primero, segundo y tercer grados. El análisis demostró que los estudiantes formados con el método Montessori obtuvieron resultados significativamente superiores en lenguaje en los tres grados. En matemáticas, los estudiantes de primer grado obtuvieron resultados más altos, pero no los estudiantes de segundo y tercer grado. Sin embargo, en los estudios sociales, los estudiantes educados con el método Montessori no obtuvieron resultados significativamente más altos que los demás estudiantes no Montessori. Tampoco se encontró ninguna diferencia significativa entre el número de años pasados en programas Montessori y los resultados de las pruebas de los estudiantes de primer, segundo y tercer grados en lenguaje, matemáticas y estudios sociales.

**Categoría: Desafíos de la Profesión, Tema: Formación y Desarrollo Profesional del Educador Inicial**

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Alfabetización Emergente (Nociones Iniciales de Lecto-escritura): Las Creencias y Prácticas de los Maestros de Preescolar	Jenny Miglis Sandvik, Victor van Daal University of Stavanger, Norway Edge Hill University, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2014	El presente estudio informa sobre la construcción de un instrumento de investigación desarrollado para examinar las creencias y prácticas de los maestros de preescolar en relación con la alfabetización emergente. Un grupo de maestros fue sometido a una capacitación de comprensión lectora para evaluar los efectos de la capacitación. Los principales resultados muestran que los maestros eran más homogéneos con respecto a sus creencias y prácticas, que sus creencias estaban fuertemente relacionadas con el papel específico del maestro de preescolar y con prácticas coherentes con la investigación actual. Por último, parece que el programa de capacitación de comprensión lectora a maestros afectó las creencias más que las prácticas de los maestros de preescolar.
Incremento de la Capacidad de los Educadores de Preescolar para Facilitar Conversaciones Durante la Lectura Compartida de Libros	Trelani F Milburn, Luigi Girolametto, Elaine Weitzman, Janice Greenberg University of Toronto, The Hanen Centre, Canadá <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2014	El propósito de este estudio fue investigar si el desarrollo profesional incrementa el uso de estrategias conversacionales por parte de los maestros durante la lectura compartida de libros en grupos pequeños de niños en edad preescolar. Los 10 educadores en el grupo experimental recibieron instrucción en estrategias de lectura compartida, así como entrenamiento individual. Los resultados revelaron que los educadores en el grupo experimental utilizaron un mayor número de preguntas abiertas, frases estimulantes y diferentes palabras en comparación con el grupo de control. Los educadores y los niños del grupo experimental también mantuvieron más conversaciones y más largas relacionadas al libro en comparación con el grupo de control. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo profesional que incluye instrucción grupal y entrenamiento individual puede incrementar la capacidad de los educadores para facilitar conversaciones relacionadas a un libro con niños en edad preescolar.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Análisis de las Asociaciones Longitudinales entre la Identificación de Habilidades de Apoyo Instruccional de Maestros de Preescolar y las Conducta Observadas	Robert C. Pianta, Margaret Burchinal, Faiza M. Jamil, Terri Sabol, Kevin Grimm, Bridget K. Hamre, Jason Downer, Jennifer LoCasale-Crouch, Carollee Howes University of Virginia, University of North Carolina, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Segundo trimestre 2014	Se evaluaron los conocimientos y habilidades de observación de los maestros y el apoyo instruccional que daban a los niños en los períodos de otoño y primavera durante dos años. Durante este tiempo, los profesores fueron distribuidos aleatoriamente en un curso universitario centrado en las interacciones, y luego re-aleatorizados en una intervención de coaching también centrada en la interacción instruccional. Los análisis transversales sugieren que tanto el curso como las intervenciones de coaching, contribuyeron a mejoras en el apoyo instruccional a los niños observados en los maestros. Los resultados tienen implicaciones para el diseño, entrega y el enfoque de desarrollo profesional para los educadores de la primera infancia.
La Preparación de Profesionales de la Primera Infancia: Desarrollo de una Nueva Identidad Profesional	Janet Murray University of Worcester, Reino Unido <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Noviembre 2013	Esta investigación a pequeña escala trata de descubrir la naturaleza de la formación de la identidad profesional de un grupo de estudiantes del primer ciclo de un programa piloto de formación para la obtención del Estatus Profesional de Atención a la Primera Infancia (Early Years Professional Status, EYPS). La identidad profesional de los candidatos se va desarrollando a medida que evolucionan en su recorrido profesional y se sustenta en una sólida pasión de dar atención a otros, lo que provee a la vez una identidad y un objetivo a los profesionales de la primera infancia.
Lo Que Creen y Lo Que Hacen	Filiz Varol Firat University, Turquía <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Noviembre 2013	El presente estudio enfoca la idea pedagógica que tienen los maestros turcos de kindergarden sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y sus prácticas en el aula. Se entrevistaron y observaron a 28 maestros. El resultado mostró que los maestros no toman en cuenta el rol esencial de los programas de educación para los maestros y de los programas de desarrollo profesional. Se observó, asimismo, que los alumnos perdían gran parte de su tiempo y que poco tiempo se dedica a las matemáticas, ciencias y estudios sociales. Este estudio tiene fuertes implicaciones para investigaciones futuras tanto en lo que se refiere a los programas de educación de maestros como a los programas de desarrollo profesional en los jardines de infantes para sus maestros.
La Complejidad Emocional y las Interacciones Cuidador-Niño en la Guardería	Jools Page & Peter Elfer University of Sheffield, University of Roehampton, Reino Unido <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Noviembre 2013	Este trabajo presenta un estudio de caso intensivo de una guardería sobre los aspectos emocionales de las interacciones del personal con los niños. Se descubrió que las cuidadoras actuaban por intuición había escasa especificación sobre las relaciones afectivas en la guardería en términos prácticos o teóricos que guiaran la reflexión y juicio críticos del personal sobre cómo manejar estas estrechas relaciones. Este estudio pone de manifiesto la importancia de desarrollar la capacidad de gestionar de forma sofisticada la experiencia emocional de una pedagogía basada en aspectos afectivos a fin de que se comprenda mejor los sentimientos evocados por el personal sobre el desarrollo de relaciones afectivas durante su trabajo.
Un Laboratorio de Investigación de la Primera Infancia: la Necesidad Agudiza el Ingenio	Eleni Loizou University of Cyprus, Nicosia, Chipre <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Noviembre 2013	Este trabajo presenta una reflexión personal y subjetiva acerca de la implementación y mantenimiento de un Laboratorio de Investigación de Educación Temprana. Ilustra el proceso de legitimización del laboratorio requerido por la Universidad de Chipre. Describe las actividades llevadas a cabo que contribuyeron a redefinir el rol de un laboratorio de este tipo, eliminando la compartamentalización de tres misiones de laboratorios educativos, utilizando el principio de comunidades de prácticas.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Educación Inicial y Elección Profesional: Puntos de Vista de los Profesores Brasileños	Afonso Galvão & Ive Brasil  Catholic University of Brasilia, Brasil <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Febrero 2014	Esta investigación cualitativa y exploratoria está dirigida a investigar las razones subyacentes que llevaron a los profesores brasileños a trabajar en la educación temprana. 17 profesores (7 de escuelas públicas y 10 de escuelas privadas) fueron entrevistados rigurosamente de manera semi-estructurada. Según los resultados, las principales razones para elegir trabajar con niños fueron asociadas con el amor hacia los niños, la influencia familiar, la oportunidad, el idealismo, el encanto y un talento especial para trabajar con niños. Algunos de los entrevistados trabajan con niños por una elección profesional consciente y otros eligieron esta vía simplemente por las circunstancias. También fueron tratados los puntos de vista sobre los estereotipos de la profesión (profesión femenina).
El Desarrollo Profesional a través de la Reflexión de la Práctica Docente y la Capacitación Profesional Continua	Josephine Bleach  National College of Ireland, Irlanda <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Abril 2014	Este trabajo contribuye al debate sobre el profesionalismo en el sector de la primera infancia. Se explora el impacto de un programa de desarrollo profesional continuo (DPC), en particular, un módulo concerniente a la práctica profesional y a la identidad de los profesionales dedicados al cuidado y educación de niños en la primera infancia. El análisis de los datos reveló el cambio de percepción que tenían los profesionales de ellos mismos, gracias a la práctica reflexiva y a la planificación. A través de la evaluación activa de su propia práctica, a la luz de la teoría y el discurso oficial de la calidad de los primeros años y las estructuras curriculares, los participantes adquieren nuevos conocimientos sobre sí mismos y sus enseñanzas. También adquirieron el lenguaje profesional necesario para discutir sobre el aprendizaje de los niños y sobre su práctica con los otros.
Educación para el Desarrollo Sostenible en la Educación Infantil en España. Evolución, Tendencias y Propuestas	M. Pilar Martínez Agut, M. Angeles Ull & Pilar Aznar Minguet  University of Valencia, España  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Abril 2014	Este artículo analiza la evolución de la cultura de la sostenibilidad en el ámbito de la educación infantil en el sistema educativo español (incluye educación de niños en dos ciclos: de 0–3 y de 3–6 años), a través de los documentos oficiales, así como de la formación para la sostenibilidad que reciben los profesionales que intervienen en esta etapa educativa, en un contexto en que las titulaciones de estos profesionales se han adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Como conclusión se señala la necesidad de integrar en la educación infantil las variables que configuran el desarrollo sostenible, realizar acciones previas y continuas de formación de los docentes, e informar a toda la comunidad educativa para concienciar de la necesidad de cambio que requiere una educación para el desarrollo sostenible, y una formación y capacitación para producir ese cambio.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
<p>Promoción de la Equidad en el Contexto de la Primera Infancia: el Papel de los Equipos Educativos Participativos</p>	<p>João Formosinho &amp; Irene Figueiredo  Portuguese Catholic University, Portugal  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014</p>	<p>En este artículo se presenta una pedagogía participativa alternativa para la atención y educación infantil como contribución a la promoción de la equidad y de la justicia social para todos los niños, en particular los de las minorías étnicas y de familias de bajos ingresos, con la intención de mejorar sus posibilidades de éxito educativo. El desarrollo de la educación de masas se llevó a cabo en muchos países con sistemas educativos centralizados a través de la instauración de un currículum nacional uniforme asumiéndose una homogeneidad cultural. Dado el creciente aumento de la diversidad cultural en las sociedades y las escuelas actuales y para contrarrestar esta estrategia de homogenización la Childhood Association, con el apoyo de la Fundación Aga Khan, ha desarrollado una pedagogía participativa en Educación de Infancia en contextos alternativos – <i>Pedagogía-en-Participación</i>. En este artículo se presenta el desarrollo de equipos profesionales participativos como un medio para promover la equidad y la justicia social. Esto requiere una inversión sustancial en la construcción de la capacidad de los profesionales para trabajar con todo tipo de diversidades, incluyendo las diversidades étnicas y socioeconómicas.</p>
<p>Capacitación y Desarrollo de los Profesionales de la Atención y Educación de la Primera Infancia Responsables de Niños en Situación de Riesgo: ¿Qué Competencias y Entrenamiento Necesitan?</p>	<p>Jan Peeters &amp; Nima Sharmahd  Ghent University, Bélgica  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014</p>	<p>Existe una evidencia cada vez mayor entre investigadores y organizaciones internacionales de que la calidad de la Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) y en última instancia, los resultados para los niños y familias – especialmente los más desfavorecidos – dependen de la buena formación y competencias de los profesionales. Esta falta de capacitación superior puede ser compensada en parte por la formación continua, siendo proporcionada en intensidad y duración suficiente. En este artículo se da una visión general de 3 estudios cualitativos centrados en las competencias necesarias de profesionales de Educación y Atención de la Primera Infancia que han desempeñado un papel activo en un proceso de cambio dirigido a desarrollar un nuevo enfoque pedagógico en el trabajo con niños y padres desfavorecidos y en situación de riesgo. Los tres estudios muestran que el apoyo pedagógico, por parte de equipos especializados y por periodos de tiempo suficientemente largos es un medio eficaz para desarrollar una reflexión crítica sobre la práctica docente y construir nuevos conocimientos y prácticas en el trabajo con niños y familias. Para concluir, el artículo trata de definir la organización de una formación continua integral.</p>
<p>Fiabilidad y Uso Preliminar de Rúbricas para Evaluar el Uso de Vídeos de Maestros de Prekinder</p>	<p>Bridget A. Walsh Heidi Cromer Daniel J. Weigel Leah Sanders  University of Nevada, USA  <i>Early Childhood Education Journal</i>  Septiembre 2013</p>	<p>Una herramienta tecnológica utilizada en los entornos de educación inicial es el boletín informativo mensual del aula en DVD, sin embargo, hay una falta de evaluaciones que apoye el uso de los maestros de prekinder de este tipo tecnologías. El presente estudio contribuye a llenar este vacío mediante el desarrollo y prueba de una rúbrica para evaluar la calidad de los boletines informativos mensuales en DVD. Los resultados indican que la Rúbrica revisada del boletín informativo mensual del aula en DVD muestra buena fiabilidad general para evaluar los boletines informativos mensuales en DVD creados por los maestros de prekinder y apoya las decisiones de los maestros sobre el uso de tecnologías, así como su desarrollo profesional.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>Marco de Calidad: Portafolios en Vídeo de Prácticas en el Aula de los Maestros en Formación</p>	<p>Gail E. Joseph Carolyn Brennan  University of Washington, USA  <i>Early Childhood Education Journal</i>  Noviembre 2013</p>	<p>En este artículo se describe una actividad de un curso universitario de pregrado de Educación Inicial y Familia, en el que los estudiantes, en equipos de trabajo, crean portafolios en videos de su trabajo con los niños para evaluar la calidad de las interacciones. Se utilizó el marco de la enseñanza intencional (Hamre et al. en el Manual de la educación temprana. Guilford Publications, Nueva York, 2012) para el diseño de un curso que llevó a los estudiantes a través del proceso de "conocer", "observar", "hacer", y "reflexionar y mejorar". Participaron cuarenta y cuatro estudiantes de pregrado que formaron once equipos de trabajo de cuatro personas cada uno. El curso se inicia con la enseñanza de habilidades de interacción maestro-niño consideradas de alta calidad y vinculados a resultados de aprendizajes positivos (saber). Después de aprender a identificar de forma fiable (observar) una instrucción de alta calidad utilizando el sistema de evaluación "Classroom Assessment Scoring System", los estudiantes crearon portafolios de video de sus propias interacciones entre adultos y niños (hacer). Estos portafolios se publicaron en una página web. Luego, cada miembro del equipo comentó el trabajo realizado con los estudiantes. El proceso de los portafolios y de los equipos de trabajo permitieron mejorar la habilidad de documentar los cambios en las interacciones así como la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre su práctica docente (reflexión y mejoramiento). Además, permite ajustar la conexión entre el contenido del curso y su aplicación práctica, al mismo tiempo que provee una alternativa para la supervisión in situ de la práctica de los estudiantes. Se espera estimular el uso de la tecnología en videos como un medio para demostrar cambios positivos en el aprendizaje de los maestros</p>
<p>¿Cómo Influyen las Tareas sobre el Desarrollo Profesional de Matemáticas en los Conocimientos, Creencias y Pedagogías de los Maestros de Escuela Primaria?</p>	<p>Drew Polly Henry Neale David K. Pugalee  Center for Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education, USA  <i>Early Childhood Education Journal</i>  Enero 2014</p>	<p>Este estudio examinó cómo un programa de desarrollo profesional de matemáticas, centrado tareas, de un año de duración influye en los conocimientos, creencias y prácticas de los maestros de escuela primaria. Los participantes completaron 84 horas capacitación centrada en explorar, modificar e implementar tareas matemáticas cognitivamente exigentes. Los docentes completaron pre y post evaluaciones acerca de conocimientos matemáticos para la enseñanza, creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, así como autoevaluaciones de sus prácticas instruccionales. Además, tres maestros participantes fueron seleccionados al azar para ser observados 3 veces en el transcurso del año escolar. Los análisis de los datos indican que el desarrollo profesional tuvo un impacto positivo estadísticamente significativo en el aprendizaje de conocimientos de matemáticas para la enseñanza y el uso de prácticas de enseñanza centradas en el estudiante.</p>
<p>Autenticidad y "Distinción": Situar el Enfoque de Proyectos en la Educación Inicial Contemporánea</p>	<p>Jolyn Blank, Victoria Damjanovic, Anna Paula Peixoto da Silva Susan Weber University of South Florida, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Enero 2014</p>	<p>En este estudio de casos múltiples se describen experiencias de los profesores de la primera infancia al implementar en las aulas enfoques basados en proyectos. El foco del estudio está en comprender cómo los profesores interpretan el trabajo en su contexto; es decir, si incrementaron sus conocimientos sobre el enfoque de proyectos y sobre las prácticas existentes valoradas en su contexto escolar particular. En conclusión, se sugiere que las experiencias de los profesores al implementar el enfoque de proyectos tienen implicaciones en la comprensión del aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Reflexión, Entrenamiento y Formación para Mejorar la Interacción Maestro-niño en Aulas Head Start	Betty Zan Mary Donegan-Ritter  University of Northern Iowa, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Marzo 2014	Este estudio examina el impacto de un modelo de desarrollo profesional de un año de duración compuesto de sesiones de auto-reflexión sobre las grabaciones en video mensuales, de capacitación por pares y tutorías, además de talleres bimensuales sobre dimensiones seleccionadas del sistema de Evaluación del aula CLASS (Classroom Assessment Scoring System). Hubo aumentos significativos en cuatro dimensiones relacionadas con el manejo de la conducta, la productividad, modelado del lenguaje y calidad de la retroalimentación. Se encontraron patrones similares de cambio en los profesores con y sin título universitario. Los maestros pueden desarrollar e implementar prácticas de enseñanza efectivas cuando se les proporciona múltiples oportunidades para participar en experiencias de desarrollo profesional continuas sobre medidas válidas de observación y evaluación.
El Bienestar del Profesor Preescolar: Una Revisión de la Literatura	Kendra M. Hall-Kenyon Robert V. Bullough, Kathryn Lake MacKay, Esther E. Marshall Provo, UT, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Mayo 2014	Se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura y se identificaron y analizaron 30 artículos sobre el bienestar del maestro de preescolar. Una conclusión es que se necesita más investigación que trate de manera más amplia el bienestar de los docentes de preescolar, la satisfacción con la vida, la estabilidad financiera, la salud emocional y física y la autonomía.
Apoyo a Maestros de la Primera Infancia en la Promoción de Competencias Sociales en los Niños: Componentes para Mejores Prácticas de Desarrollo Profesional	Heejeong Sophia Han  University of South Florida, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Mayo 2014	En este artículo, se recomiendan cinco componentes para mejorar la capacitación profesional de los maestros de educación inicial para desarrollar competencias sociales en los niños: estos incluyen (1) identificación de contenidos de desarrollo profesional basada en las necesidades contextuales de los participantes; (2) secuenciación de desarrollo profesional alineada con el marco de apoyo al comportamiento positivo; (3) proporcionar oportunidades para que los participantes reciban retroalimentación sobre su aplicación; (4) guiar a los participantes a reflexionar sobre sus propias prácticas; y (5) abarcar perspectivas socio-culturales en todo el desarrollo profesional.
La Escritura para Publicación Académica como "Conocimiento Tácito": Grupo Focal en el Marco de un Estudio Cualitativo de Estudiantes de un Doctorado en Educación	Mary Renck Jalongo Wanda Boyer Marjory Ebbeck  Indiana University of Pennsylvania, USA University of Victoria, Canadá University of South Australia, Australia <i>Early Childhood Education Journal</i>  Julio 2014	El propósito de esta investigación fue estudiar, desde la perspectiva de 30 estudiantes de doctorado en educación en universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia, el proceso de escritura para su publicación profesional. El nivel del grupo estudiado oscilaba entre estudiantes matriculados en sus primeros años de estudios doctorales y estudiantes que habían defendido recientemente sus disertaciones finales. Los datos de las entrevistas sugieren las siguientes necesidades: (1) proporcionar al menos un curso de nivel doctoral en escritura para su publicación profesional, (2) partir desde el inicio con clases sobre publicación académica continuarlas a través de todas las etapas del programa, (3) diseñar tareas en clase que satisfagan las expectativas de las publicaciones académicas, y (4) proporcionar amplias oportunidades para la revisión por pares y de los instructores de los documentos de los estudiantes. Desde la perspectiva de estos 30 estudiantes de doctorado, la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores asociados al trabajo de publicación académica exitoso, requiere del apoyo y validación de redes, tanto formales e informales.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Winning Begginings Learning Circles: Resultados de un Proyecto Piloto de Tres Años sobre la Preparación de los Niños para su Transición a la Escuela	Sindhia Swaminathan Stephanie W. Byrd Christine M. Humphrey MaryFran Heinsch Monica J. Mitchell University of Cincinnati, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Julio 2014	Este proyecto examinó los resultados de la preparación para el ingreso a la escuela de niños que participan en una iniciativa preescolar denominada “Winning Begginings Learning Circles”, que se centra en la preparación para la escuela y el desarrollo profesional de los docentes. Se evaluaron los conocimientos y comprensiones de conceptos necesarios para el ingreso a la escuela en el otoño y la primavera de cada año escolar y los resultados se informaron al personal de la guardería para ser incorporados en las estrategias de enseñanza. Los maestros de Preescolar y administradores, asistieron a seminarios mensuales de desarrollo profesional que consistían en talleres de desarrollo infantil y de salud emocional, colaboración con los padres y el uso de datos sobre prácticas basadas en la evidencia. Los datos de la evaluación de kindergarden indicaron que los niños que se quedaron en el proyecto durante al menos un año completo superaron a sus pares y a la media de los niños de jardines de infantes del distrito escolar. Los resultados ponen de manifiesto el potencial de los programas de desarrollo profesional y la importancia de la calidad de los docentes en la promoción de resultados positivos para los niños en edad preescolar.
"Sentimiento Profesional": El Malestar Emocional de un Educador de la Niñez como Profesor y Alumno	Samara Madrid Nikki Baldwin Eleanor Frye University of Wyoming, USA <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	Examina la emoción de una maestra durante su participación en un estudio etnográfico de 6 meses sobre la emoción en su aula de preescolar mientras estaba inscrita en un curso de postgrado en línea centrado en la sociología de la infancia y currículo de justicia social desde visiones feministas y post estructuralistas. Los resultados mostraron malestar emocional y ambivalencia en el maestro, lo que se relacionaba a que la nueva información adquirida sobre el juego y el mundo social de los niños alteraba sus creencias, valores y sentimientos previos.
"Todos Compartimos una Visión y una Pasión Común": Los Profesionales de la Primera Infancia Reflexionan sobre su Liderazgo	Elaine Hallet University of London, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	En este estudio cualitativo, se explora el papel de liderazgo de los profesionales de la primera infancia. El estudio encontró que los profesionales de la primera infancia tienen un papel definido como Líderes de Aprendizaje. Su experiencia de trabajo en diferentes establecimientos, su formación continua en la educación superior, su práctica reflexiva, su pasión emocional y entusiasmo para trabajar con niños pequeños les permite liderar el cambio en la pedagogía, así como, moldear y mejorar su práctica profesional a través de un estilo de liderazgo colaborativo.
¿Me Pregunto Si Esto me Hace Menos Maestro...? Reclamos de Maestros de Educación Inicial y de las Autoridades en el Marco de un Discurso Dominante en Aotearoa Nueva Zelanda	Alison Warren Aotearoa/New Zealand Childcare Association, New Zealand <i>Journal of Early Childhood Research</i> Junio 2014	La enseñanza de la primera infancia está cada vez más profesionalizada. El énfasis en estándares y cualificaciones profesionales ha limitado las posibilidades de los maestros de educación inicial. Los maestros estudiados se habían graduado recientemente de un curso de educación con pasantías en campo, por lo que eran practicantes en establecimientos de educación inicial al mismo tiempo que estudiantes a maestros de educación inicial en Aotearoa, Nueva Zelanda. El estudio sugiere que los docentes de la primera infancia y los formadores de maestros deben reflexionar críticamente sobre cómo el discurso dominante de la autoridad, limita las posibles formas de ser maestros en Aotearoa, Nueva Zelanda, y considerar si este discurso excluye injustamente a algunas personas de la profesión docente, en detrimento de los profesionales, los padres, las familias y los niños.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Contra el Discurso Dominante de las Personas Sin Hogar: Examen de Puntos de Vista de Maestros de Educación Inicial en Formación	Jinhee Kim, Duquesne University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Este estudio investiga las visiones de maestros en formación sobre los niños sin hogar en un programa de educación inicial. El análisis mostró que los futuros profesores tenían puntos de vista sobre la falta de vivienda, similares al discurso público, que margina y estigmatiza a los niños sin hogar y tenían visiones estereotipadas respecto a los refugios. Este estudio aborda cómo los educadores iniciales pueden apoyar a los maestros en formación en el manejo en el aula de niños sin hogar.
Formación de Maestros: Reflexiones de un Incansable Viaje	Julia Atilas & Lauren Pinholster, Oklahoma State University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Este artículo de investigación-acción comparte la historia de un estudiante de educación y el arduo, pero gratificante proceso de auto-reflexión. Los autores integran ejemplos de la vida real de la implementación de estrategias de auto-reflexión de un estudiante de educación desde una mirada de la auto-eficacia, el ciclo de la vida docente y literatura pertinente para analizar las perspectivas del estudiante de educación. Se examinan y discuten las estrategias que alentaron cambios positivos durante el semestre y sus implicaciones.
Un Día en el Bosque: Experiencias y Aventura al Aire Libre de Estudiantes a Maestros de Educación Inicial	Suzanne Lamorey University of North Carolina at Charlotte, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Menos de un tercio de los educadores iniciales tienen un título de licenciatura, a pesar de que los indicadores nacionales de altos estándares de calidad de los programas para la primera infancia enfatizan la importancia de la formación universitaria de estos profesionales. Una forma innovadora de involucrar a los estudiantes no tradicionales en los esfuerzos de educación superior es complementar los cursos con experiencias aplicadas en entornos de educación y aventura al aire libre. En este estudio, se proporcionan ricas descripciones de los ensayos y los éxitos de grupos de estudiantes de educación inicial no tradicionales durante su participación en actividades grupales y desafiantes al aire libre.
Resultados Respecto a la Calidad de un Programa de Formación de Personal de Centros de Cuidado Infantil	Amanda Wilcox-Herzog, Meridyth McLaren, Sharon Ward & Eugene Wong, California State University, Crafton Hills College, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Una forma de aumentar la calidad de la atención es la de proporcionar capacitación a los profesionales del cuidado infantil. Este estudio utilizó el entrenamiento basado en la evaluación para determinar si la calidad general de la atención en los centros preescolares se podría mejorar. Los participantes fueron reclutados de seis programas de cuidado infantil en centros que atienden a niños en edad preescolar e incluyó a administradores de programas, maestros, asistentes de maestros y niños matriculados. Se administraron las evaluaciones en dos momentos y se realizaron capacitaciones individualizadas entre estos dos momentos. Los resultados demostraron que después de 7 meses de intervención, se observaron mayores efectos a nivel del aula y de la administración de programas y se observaron efectos menores a nivel de los maestros y los niños.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Exploración de un Modelo de Comunidades de Práctica para el Desarrollo Profesional de los Educadores Iniciales	Tanya Christ & X. Christine Wang Oakland University, State University of New York at Buffalo, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Este estudio intenta comprender si un modelo de comunidades de prácticas para el desarrollo profesional aborda los desafíos de las prácticas en el aula de Educación Inicial en un programa Head Start. El análisis cualitativo reveló (a) cinco desafíos principales de las prácticas en el aula en la línea de investigaciones previas: las prácticas existentes no son siempre coherentes con las investigaciones, la falta maestros “buy-in”, la falta de planificación conjunta entre el maestro y sus asistentes, la falta de participación del maestro asistente en la instrucción, y la alta rotación de maestros; (b) cinco aspectos del desarrollo profesional que se alinean con el modelo de comunidades de prácticas: compartir historias, cuentos, anécdotas con los profesores, estar en el sitio e interactuar con los profesores y los niños, invitar a participar a todos los maestros, construir sobre prácticas existentes, y lograr acuerdos sobre las prácticas durante la reflexión con los maestros; y (c) cómo estos aspectos de este modelo de desarrollo profesional aborda los desafíos de la pasantía en la clase focal.
¿Aún Faltan? Capítulos de Historia en Libros de Introducción a la Educación Inicial Desde 1990 Hasta el 2010	Larry Prochner & Sherry Woitte University of Alberta, Canadá <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Este artículo compara los capítulos de historia de libros de textos de introducción a la educación inicial de años recientes con los de un estudio previo, revisando los capítulos de historia en cuatro dimensiones: la justificación para el estudio de la historia, el discurso dominante de la historia, los hechos de la historia, y la imagen de la historia. En el estudio anterior, la historia dominante se deriva principalmente de las contribuciones de los "grandes pensadores" en psicología, educación y filosofía. Se identifica una tendencia actual interesante, los libros de texto han incrementado su atención a acontecimientos internacionales y de países no occidentales. Sin embargo, aunque existe cierta evidencia de cambios en la presentación de la historia en los libros de texto actuales, el artículo concluye identificando la falta de algunos elementos, al igual que en los libros de texto del estudio original.
Percepciones sobre la Infancia de los Maestros en Formación: Desafíos para una Educación Inicial Participativa	Sofia Avgitidou, Dimitris Pnevmatikos & Sonia Likomitrou University of Western Macedonia, Grecia <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Noviembre 2013	Este estudio examina las percepciones sobre la infancia de los maestros en formación con el objeto de ver de qué forma los maestros pueden apoyar la participación activa del niño en educación inicial (ECE). Se encontró que las percepciones sobre la infancia varían en los profesores en formación y algunas corresponden a teorías y tipologías científicas existentes y otras difieren. Los profesores en formación tienen presupuestos ontológicos y epistemológicos dominantes que destacan la infancia como un período homogéneo de la vida humana, como un estado del ser, en lugar de un periodo dinámico y de desarrollo de la vida. La mayoría de los futuros profesores asignaban a los niños la capacidad de tomar decisiones, pero sólo bajo condiciones específicas. Se sostiene que estas creencias pueden ser un obstáculo para la mejora de los procesos participativos en la Educación Inicial. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos actuales en relación con la formación del profesorado.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Aprendizaje en Servicio: una Estrategia Prometedora para Conectar a los Futuros Maestros con las Vidas de Niños Diversos y sus Familias	Harriet Able, Hatice Ghulamani, Ritsa Mallous & Jocelyn Glazier University of North Carolina at Chapel Hill, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Febrero 2014	Este artículo proporciona una descripción de una práctica implementada durante un curso titulado "Trabajando con familias socioculturalmente diversas" para candidatos a maestros (de prekinder hasta grado 5). Los estudiantes participaron en 30 horas de prácticas en las que brindaron apoyo y servicio a los jefes de familias de diversas culturas e implementaron eventos familiares en las escuelas participantes. Los candidatos a maestros reportaron aprendizaje acerca de la dinámica de la diversidad familiar, cómo los recursos y antecedentes familiares influyen en el éxito escolar de los niños, y cómo la participación de la familia debe ser concebida como un continuo dada la diversidad de las prioridades y los recursos de las familias. Se presentan recomendaciones para el uso de prácticas en la preparación de maestros de educación inicial.
Apoyo a Profesores de Educación Inicial en Formación en su Trabajo con Niños y Familias con Necesidades Complejas: Un Enfoque de las Fortalezas	Angela Fenton & Laura McFarland-Piazza Charles Sturt University, Australia <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Febrero 2014	Este artículo explora las posibilidades de adaptación de los principios inherentes al enfoque de fortalezas (McCashen, 2005) para la preparación de los educadores iniciales en el trabajo con niños y familias con necesidades complejas. El Enfoque de Fortalezas es una forma de abordar abiertamente los problemas que se producen en los servicios humanos, enfocado en las soluciones, mediante la identificación y el uso de las fortalezas y recursos de todas las partes interesadas (stakeholders). Basándonos en nuestra investigación interdisciplinaria previa australiana y americana, en psicología, desarrollo infantil y formación de educadores iniciales para la protección de la infancia, se analiza la posibilidad de que los formadores de docentes también introduzcan el enfoque de fortalezas en la formación docente como marco para mejorar la comunicación futura padre-educador sobre las necesidades de desarrollo, de protección, de apego y aprendizaje temprano de los niños.
Formadores de Maestros de Inglés como Segunda Lengua y la Investigación Colaborativa de la Primera Infancia: Unir Fuerzas y Cruzar Límites	Laura Baecher & Abigail M. Jewkes City University of New York, California State Polytechnic University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Febrero 2014	Este artículo informa sobre la colaboración entre formadores de educadores iniciales (ECE) y formadores de maestros de inglés como segunda lengua (TESOL) en un programa de preparación de maestros urbanos. El objetivo de la colaboración era mejorar las creencias y comprensiones acerca de la pedagogía del inglés como segunda lengua en los candidatos a maestros de educación inicial y a maestros de inglés como segunda lengua. En el transcurso de un semestre, una sección de los candidatos a maestros de estos dos programas se reunió, en persona y en línea, al igual que sus instructores, para identificar preocupaciones comunes y enfoques de sus respectivas disciplinas. Las grabaciones de vídeo de la enseñanza de inglés en clases de educación inicial jugaron un papel fundamental en el fomento de la investigación colaborativa. Se discuten las implicaciones para fortalecer en el currículum de educación inicial la instrucción para estudiantes de inglés.
Identificación de Necesidades de Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Inicial Chinos a través de la Autoevaluación y Observación de la Calidad del Aula	Bi Ying Hu, Yisu Zhou & Kejian Li, University of Macau, Zhejiang Normal University, China <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Febrero 2014	Este estudio comparó los valores y percepciones de la calidad de un programa de profesores de jardín de infantes chinos con calificadores entrenados en evaluaciones de la calidad con el fin de hacerse una idea del desarrollo profesional eficaz para mejorar la calidad de los maestros. Un total de 284 maestros de jardín de infantes chinos independientes evaluaron la calidad de su enseñanza en el aula. Cuando se comparó con las evaluaciones de los calificadores entrenados, se encontró que los maestros se habían sobrevalorado a sí mismos. Los resultados muestran que las creencias de los docentes sobre la calidad en los jardines de infantes es el predictor más fuerte de su autoevaluación.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Comprensión de los Educadores Iniciales de la Complejidad del Valor Posicional de los Números	Jo Ann Cady, Theresa M. Hopkins & Jamie Price University of Tennessee, East Tennessee State University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Febrero 2014	Con el fin de ayudar a los niños a adquirir una comprensión más sólida del valor posicional de los números, los maestros deben comprender las conexiones y relaciones entre los conceptos relacionados, así como poseer el conocimiento de cómo los niños aprenden conceptos de números primos. Desafortunadamente, la falta de comprensión de los profesores del sistema numérico de base 10 conduce a una instrucción que fomenta la comprensión superficial de los conceptos numéricos. Este estudio pone de manifiesto los intentos de tres educadores de matemáticas en reconceptualizar e impactar la comprensión de los docentes de los conceptos de valor posicional.
Practicar lo que Predicamos: Diferenciación de la Instrucción y la Evaluación en un Aula de Educación Superior como un Modelo Eficaz de Pedagogía para los Candidatos a Maestros de Educación Inicial	Carolyn J. Griess & Jane B. Keat Pennsylvania State University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Febrero 2014	Los profesores de carreras universitarias de educación están experimentando cada vez más la diversidad en las aulas. En muchos sentidos, la diversidad presente en las aulas universitarias es un reflejo de las diferencias en las aulas de educación inicial. La diversidad puede ser el resultado de una serie de diferencias étnicas, socioeconómicas y lingüísticas. Las diferencias también pueden ser el resultado de experiencias previas, de los conocimientos fundamentales, del estilo de aprendizaje, necesidades o intereses. En este artículo, dos colegas universitarios presentan retos actuales relacionados con el cumplimiento de una gran cantidad de necesidades de los estudiantes en un curso con participantes de tres programas de estudios diferentes. Los autores describen los desafíos que enfrentan, las medidas adoptadas para usar los desafíos como oportunidades de crecimiento, y los resultados de sus esfuerzos. Los autores describen cómo utilizan los principios de la instrucción diferenciada para modelar una pedagogía eficaz para sus candidatos a docentes de la primera infancia.
Examen de los Conocimientos, Creencias y Prácticas de Educadores sobre el Uso de la Tecnología en Niños de la Primera Infancia	Nicole S. Fenty & Elizabeth McKendry Anderson Binghamton University, State University of New York, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Mayo 2014	Se ha demostrado que la tecnología promueve la motivación e interés de los niños y que incrementa los niveles de participación y de comprensión de los estudiantes. El presente estudio examina los conocimientos, creencias y prácticas tecnológicas iniciales de los educadores en programas para niños pequeños. Los hallazgos indican que los educadores creen que es importante integrar la tecnología en las lecciones diarias. Sin embargo, los resultados también indican que muchos profesores no se sienten preparados adecuadamente para usar la tecnología en los entornos de la primera infancia; que hay una falta de tecnología disponible en la actualidad en entornos de la primera infancia; y que los educadores iniciales demandan mayor desarrollo profesional en el uso de la tecnología.
Colocaciones por Pares: Creación y Apoyo a la Colaboración Exitosa entre Profesores en Formación	Louise Ammentorp & Lauren Madden The College of New Jersey, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Mayo 2014	Se ha enfatizado recientemente la importancia de que los programas de preparación de maestros provean experiencias de campo, así como la necesidad de que los profesores en formación tengan amplias oportunidades para la colaboración y retroalimentación entre pares. El modelo de colocación en parejas, con dos profesores en formación que trabajan en colaboración con un maestro cooperador, ha demostrado proporcionar muchos beneficios. Este artículo presenta un estudio de las percepciones de los educadores iniciales y de escuela primaria en formación sobre los factores que contribuyen al éxito (y falta de éxito) de la colaboración pares-profesores universitarios. El artículo concluye con estrategias efectivas que los formadores de profesores deben considerar en la creación y apoyo a la colaboración entre pares en las experiencias de campo.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>Coge una Silla y Escucha lo que Escriben: Profesores en Formación Aprenden de Niños que se Inician en la Escritura</p>	<p>Nancy Roser, James Hoffman, Melissa Wetzel, Detra Price-Dennis, Katie Peterson &amp; Katharine Chamberlain The University of Texas at Austin, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Mayo 2014</p>	<p>Este estudio cualitativo se llevó a cabo en el contexto de un programa de formación docente de pregrado con énfasis en la alfabetización temprana. El estudio se centró en los aprendizajes de los profesores en formación al trabajar junto a un niño que se inicia en la escritura. Los autores informan sobre 6 casos focales e identifican 5 temas que se entrecruzan en los casos y que describen futuros profesores que (a) se acercaron y observaron de forma profunda los esfuerzos de los niños para componer textos, independientemente del nivel de desarrollo del niño; (b) valoraron profundamente el tiempo dedicado junto al joven escritor y describieron su propio aprendizaje tanto del escritor como de la escritura; (c) adquirieron comprensión de cómo emerge/se desarrolla la alfabetización e hicieron esfuerzos para adoptar el discurso de los profesores de alfabetización; (d) explicaron con sensibilidad sobre la importancia de su práctica docente: las invitaciones a participar o los pasos que permitieron a los niños asumir riesgos; y (e) valorizaron la escritura intencional que emanaba de los intereses y las vidas de los niños y los motivaba a escribir. Los resultados se interpretan desde la perspectiva de Grossman (2011) que propone una nueva visión de formación docente como "práctica" apoyada por representaciones, deconstrucciones, y aproximaciones.</p>
<p>Los Maestros no Siempre Hacen lo que Creen que Deberían: Validación Preliminar de un Cuestionario sobre el Conocimiento de los Educadores Iniciales Acerca de la Capacidad de Autorregulación de los Niños</p>	<p>Elizabeth Willis, Laura Dinehart &amp; Leonard Bliss Florida International University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Mayo 2014</p>	<p>La comprensión de los profesores del concepto de habilidades de autorregulación y la mejor manera de implementar prácticas que estimulen la autorregulación en los niños en el aula de educación inicial ha sido poco estudiada. El propósito de este estudio es examinar las propiedades psicométricas de la libre presentación de informes del Cuestionario de Conocimiento de los Educadores Iniciales sobre la Autorregulación (ECESRQ), instrumento diseñado para identificar el conocimiento y la enseñanza de habilidades de autorregulación de los docentes en el aula. Los resultados permitieron validar el cuestionario. Se determinó, además, el grado en que los maestros comprenden las habilidades de autorregulación y su capacidad para aplicar herramientas efectivas en el aula para estimular estas habilidades. Se discuten los resultados e implicaciones para la práctica en el aula de educación inicial.</p>
<p>La Práctica Reflexiva como "Enriquecimiento": Cómo los Nuevos Educadores Iniciales Promulgan Valores de su Formación en las Aulas</p>	<p>Susan L. Recchia &amp; Lisa M. Beck Columbia University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Agosto 2014</p>	<p>Este artículo es parte de un estudio exploratorio más amplio que realizó el seguimiento de maestros de educación inicial en formación a través de su programa y de su primer año de práctica, con el fin de mostrar sus comprensiones sobre la enseñanza y aprendizaje de calidad, y las formas como su programa de pregrado los prepara para los retos de enseñanza en diversos entornos. Los análisis de las entrevistas de los graduados revelaron las percepciones de los participantes sobre los elementos del programa que guiaron mejor sus decisiones en la práctica, tales como el pensamiento reflexivo, su trabajo diario y la observación e investigación del niño. Los resultados enfatizan la importancia de la práctica en la enseñanza diferenciada, la práctica reflexiva, y la colaboración a través de una variedad de experiencias en el campo, así como prácticas cotidianas que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil. Se discuten cuestiones emergentes sobre las mejores formas de proporcionar una preparación de calidad a los maestros de la primera infancia en relación a los dilemas de maestros de educación inicial en el panorama educativo actual.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>Nueva Concepción de la Función de las Universidades en la Formación del Profesorado de la Primera Infancia: Asociaciones Comunitarias para el Aprendizaje del Siglo 21</p>	<p>Adam S. Kennedy &amp; Amy Heineke Loyola University Chicago, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Agosto 2014</p>	<p>La formación docente y la formación de educadores iniciales han sido tratadas de forma aislada. La formación universitaria de maestros desde el jardín de infantes hasta el grado 12 maestros, comparte propósitos, filosofías, y recursos que deben ser explorados para abordar con mayor eficacia las necesidades de los diversos niños pequeños y sus familias. Las comunidades de aprendizaje y un cambio hacia la preparación de los maestros en la comunidad presentan un contexto y una oportunidad para explorar la superposición de estos dos campos históricamente separados. En este artículo, se presenta un marco para la preparación de los maestros de la primera infancia basado en la colaboración y experiencias sobre el terreno, situando la formación de maestros de niños desde su nacimiento hasta el grado 12 en diversos contextos de la comunidad e involucrando la participación de personal de la escuela y de la comunidad para lograr las metas universales del siglo 21 en la enseñanza y el aprendizaje de los niños en la primera infancia.</p>
<p>Antes de la Práctica Docente: ¿Cómo Describen los Estudiantes de Pregrado de Educación Infantil su Experiencia Inicial en el Aula?</p>	<p>Christine Maynard, Karen La Paro, Amy Johnson The University of North Carolina at Greensboro, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Agosto 2014</p>	<p>Este estudio cualitativo explora cómo estudiantes de cuidado y educación infantil describen sus experiencias iniciales en el aula. Los resultados se presentan en términos de cómo los estudiantes hablan de su experiencia -si se integran o no se integran en el aula- y qué temas abordan los estudiantes cuando discuten sobre sus experiencias, incluyendo la comunicación, el apoyo, la libertad, el aprendizaje, y "los niños". Se discuten estos temas en términos de experiencias de los estudiantes en el aula y sus implicaciones para la preparación universitaria de pregrado de los maestros de la primera infancia.</p>
<p>Maestras en Formación y las Matemáticas: Ansiedad, Creencias y Estereotipos</p>	<p>Vickie E. Lake &amp; Loreen Kelly University of Oklahoma, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Agosto 2014</p>	<p>El Propósito del estudio fue examinar si decrece la ansiedad de los educadores iniciales en formación ante las matemáticas y si cambian sus creencias y estereotipos después de completar un curso de métodos matemáticos para la enseñanza de niños de la Primera Infancia. Durante el curso de utilizaron dos estrategias identificadas como reductoras de la ansiedad frente a las matemáticas: el uso y el modelado de materiales concretos y manipulables (Thompson, 1992; Vinson, 2001) y el énfasis en la comprensión conceptual (Bursa y Paznokas, 2006). Treinta maestros en formación, todas mujeres, participaron en este estudio. Se encontraron cambios mínimos respecto a las creencias y estereotipos de los estudiantes del curso de métodos de matemáticas, lo que confirma que muchos estudiantes de docencia entran en los programas de formación del profesorado con creencias arraigadas sobre las matemáticas y su capacidad para realizar operaciones matemáticas (Vaac y Bright 1999) y estas creencias son muy difíciles de cambiar.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Investigación sobre el Enfoque de Unidades de Estudio como una Manera de Enseñar a Escribir a Futuros Profesores de Educación Inicial	Katherine E. Batchelor, Denise N. Morgan, Melanie K. Kidder-Brown & Belinda S. Zimmerman Miami University, Kent State University, USA <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> Agosto 2014	El propósito de este estudio fue adquirir una mayor comprensión de las oportunidades de aprendizaje en un curso universitario de métodos de escritura centrado en una "unidad de estudio". En concreto se intenta investigar, qué aprenden los futuros profesores de la primera infancia (PST) sobre la poesía y el proceso de escritura cuando participan en una unidad de estudio sobre poesía. Los resultados revelaron que el formato de una unidad de estudio: (a) sirve como un vehículo para deconstruir y desarrollar una nueva conciencia de los géneros literarios; (b) ayuda a los estudiantes de educación inicial al vivir el proceso de enseñanza de la escritura; y (c) apoya a los estudiantes de educación inicial en el desarrollo de los conocimientos específicos de géneros literarios a través del uso de textos de mentores.
El Potencial de la Investigación del Desarrollo como Metodología de Aprendizaje Profesional en Educación Infantil	Joce Nuttall Australian Catholic University, Australia  <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	El artículo describe el uso de la investigación sobre el Desarrollo en el Trabajo (DWR), enfoque intervencionista que se basa en los principios de la teoría de la actividad histórico-cultural, articulada por los psicólogos del desarrollo LS Vygotsky y AN Le'ontev. El estudio se realiza con el personal de un centro infantil de Melbourne para argumentar a favor del potencial de la DWR como metodología de desarrollo profesional. Se proporciona un ejemplo específico para mostrar cómo un grupo de educadores resolvió una contradicción en su entorno laboral, en relación con las normas culturales implícitas acerca de la comunicación con los padres. El artículo concluye argumentando que la DWR tiene un potencial considerable para reconceptualizar la práctica en escenarios de educación inicial, pero advierte que algunas prácticas son más fáciles de reconceptualizar que otras.
¿Mejorarán los Profesionales de la Educación y Cuidado Infantil? Profesionalismo en la Fuerza de Trabajo de la Primera Infancia en Inglaterra	Joy Chalke University of Portsmouth, Reino Unido  <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	Este artículo explora, a través de una revisión de la literatura, si es posible crear una nueva comprensión de lo que significa ser un profesional en Educación y Cuidado Infantil (ECEC-Early Childhood Education and Care) en Inglaterra. El artículo reconceptualiza la identidad profesional de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en Inglaterra con tres temas identificados a partir de un estudio previo del profesionalismo, realizado desde el terreno por Dalli en Nueva Zelanda: (a) estilo pedagógico, (b) conocimiento profesional especializado, y (c) prácticas y relaciones de colaboración. La discusión se sitúa en el marco de las iniciativas del Gobierno de Reino Unido que han formulado un enfoque más "tecnicista" de profesionalización a través del estatus de posgrado del profesional de la atención y educación inicial.
Leyendo Entre Líneas: un Metaanálisis Interpretativo de las Formas en que Educadores Iniciales Negocian Discursos y Subjetividades que Informan sobre su Práctica	Tamara Cumming, Jennifer Sumsion y Sandie Philip Universidad Charles Sturt, Australia  <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Septiembre 2013	Se ha prestado considerable atención en contextos internacionales a factores estructurales que afectan la sostenibilidad de la fuerza laboral de la primera infancia. La literatura sugiere que los discursos y subjetividades juegan un papel importante en la información de la práctica en la primera infancia. Se concluye que una mayor comprensión sobre las formas en que los educadores iniciales negocian discursos y subjetividades, tiene el potencial para abordar los problemas de sostenibilidad de la fuerza laboral y es digno de un estudio adicional.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Imaginando la Justicia Social	<p>Dicha Mcardle Linda Caballero Tina Stratigos</p> <p>Universidad Charles Sturt, Nueva Gales del Sur, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013</p>	<p>Los autores se preguntan lo que el arte puede hacer y cómo hacerlo para lograr una mayor comprensión y prácticas en torno a la justicia social en la educación inicial. Las artes pueden proporcionar medios poderosos para pensar la justicia social y las experiencias descritas en este artículo pueden aplicarse en el abordaje de la justicia social en la preparación profesional de los docentes. Desde la perspectiva de Foucault y el trabajo conceptual de otros postestructuralistas los autores analizan cómo la actividad artística estética y creativa podría estimular la imaginación y abrir múltiples posibilidades para enriquecer los logros educativos - para formadores de docentes, sus estudiantes y en última instancia, para los niños en la primera infancia.</p>
Transformación de la Educación de la Primera Infancia a través de la Reflexión Crítica	<p>Elizabeth M. Anderson Binghamton University, State University of New York, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014</p>	<p>Existe una tensión creciente en la educación infantil entre un énfasis en altos estándares de aprendizaje, actividades dirigidas por el maestro y métodos de enseñanza basados en la evidencia versus el mantenimiento de experiencias de aprendizaje activas, dinámicas e integradas. Este breve ensayo pone de relieve la forma en que pueden transformarse nuestros valores y creencias, teorías y epistemologías actuales acerca de la educación de la primera infancia al utilizar un enfoque crítico.</p>
“La Diversidad como Verbo” en la Formación Docente: Creación de Espacios para Desafiar la Elaboración de Perfiles de los Niños en la Primera Infancia	<p>Susi Long, Dinah Volk, Julia López-Robertson, Mary Jade Haney University of South Carolina, Cleveland State University, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014</p>	<p>A diario en nuestra sociedad se producen perfiles de los seres humanos, por lo general basada en inexactitudes, percepciones erróneas y prejuicios relacionados con la raza, la fe, la orientación sexual, el idioma, la estructura familiar, y otros factores. Reconociendo que la mayoría de los profesores creen que envían mensajes de apoyo a todos los niños, este artículo describe tres estudios en la formación docente basados en la premisa de que los prejuicios nos impiden reconocer plenamente cuando perfilamos a los niños y las familias de maneras que limitan las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Fundamentados en la teoría crítica sociocultural, los resultados reflejan reconceptualizaciones del hogar y compromiso de la familia como pasos importantes para ayudar a los futuros maestros a identificar y dar un vuelco a la producción de perfiles discriminatorios en las aulas de niños en la primera infancia.</p>
Justicia Social y la Obra de Celia Genishi: el Poder de la Educación Individualizada	<p>Beatrice S. Fennimore Indiana University of Pennsylvania, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014</p>	<p>Escrito desde la perspectiva de la larga relación colegial del autor y profundo respeto por la dinámica creativa de la investigación y la escritura de Celia Genishi, el artículo está basado en una entrevista con Genishi, así como en una exploración de sus variadas publicaciones entre 1981 y 2011. El artículo otorga un reconocimiento especial al Premio “Advocates for Justices” recibido por la Dr. Genishi de la Asociación Americana de Escuelas (Colleges) de Formación de Docente (AACTE) en 1998, así como su enfoque profesional en el individuo en el contexto del cambio educativo. Concluye con recomendaciones de Genishi sobre la resiliencia y la aplicación de la imaginación en la educación de los maestros del futuro.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Utilización de una Herramienta Global de Evaluación del Entorno para Facilitar el Desarrollo Profesional: Las Voces de Maestros de Jardín de Infantes en Italia	Luciano Cecconi, Dolores A. Stegelin, Andrea Pintus, Rossana Allegri University of Modena and Reggio Emilia, Italia Clemson University, USA <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	Este proyecto de investigación internacional examina el valor que tiene una herramienta de evaluación de los programas educativos dirigidos a la infancia temprana, tanto para la formación continua cómo para la auto-reflexión de los educadores de párvulos de Parma (Italia). Profesores e investigadores universitarios de Italia y EE.UU. condujeron este estudio de forma colaborativa. Los objetivos del estudio fueron involucrar a los maestros de preescolar en la validación del instrumento ACEI-GGA en Italia, utilizar la herramienta como medio de autoreflexión y de estudio de contexto del aula y mejorar la percepción y las actitudes de los maestros respecto al proceso de evaluación. Los datos del estudio provienen de los educadores de párvulos italianos que utilizaron dicha herramienta de evaluación en sus aulas con el fin de evaluar, tanto sus prácticas educativas, como la claridad y facilidad del uso de la herramienta de evaluación en aulas de jardín de infantes, en las cinco áreas de contenido que conforman la herramienta de evaluación, especialmente en lo que se refiere al área sobre “la relación con niños -que presentan necesidades educativas especiales- y sus familias”. Los resultados indican que los maestros parvularios se beneficiaron de la utilización de la herramienta de evaluación como fuente para su propio desarrollo profesional. Además, los educadores aportaron importante retroalimentación sobre la claridad y utilidad de la herramienta de evaluación.

**Categoría: Desafíos de la Profesión, Tema: Políticas Públicas en Educación Inicial**

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Primer Plano de los Silencios en los Estándares Nacionales Para el Aprendizaje y Desarrollo de la Primera Infancia (Niños de 0 a 4 Años) en Sudáfrica.	Hasina Banu Ebrahim University of Free State, Sudáfrica <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Febrero 2014	El desarrollo de criterios y estándares en la educación infantil está asociado con la voluntad de los gobiernos para ejercer su influencia en lo que los niños más pequeños deberían saber y ser capaces de hacer antes de su escolarización formal. El objetivo de este artículo es cuestionar el documento sobre los criterios de la <i>National Early Learning and Development Standards</i> (NELDS) en Sudáfrica publicados en el 2009 y destacar los silencios a la luz del ideal de transformación. Este artículo contribuye a los debates sobre los procesos de desarrollo de políticas, transferencia del conocimiento de países en vías de desarrollo y producción del conocimiento para la educación y cuidado infantil en el mundo desarrollado.
El Diluvio	Anders Skriver Jensen Aarhus University, Copenhagen, Dinamarca <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Febrero 2014	En este trabajo se discuten las tensiones contemporáneas entre la política, la investigación y la práctica dentro de la educación y los cuidados de la primera infancia en Dinamarca. Se centra en el discurso, el poder y el significado contextualizado a través de elementos ligados a la modernización, la práctica basada en la investigación (post-)positivista. Se basa en fuentes post modernas y postpragmáticas. No se excluye la política en esta investigación (Denzin 2006, 421). Se escribe con intención política (Mac Naughton 2005).

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Romper el Ciclo de la Pobreza: Desafíos Para la Educación y Atención de la Primera Infancia Europea	Paul P.M. Leleman & Pauline L. Slot Utrecht University, Holanda <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Julio 2014	La cobertura de la Educación y Atención de la Primera Infancia en Europa es actualmente insuficiente y varía mucho entre países. Además, debe mejorarse la calidad de la Educación y Atención de la Primera Infancia y adaptarse los planes de estudio para satisfacer las necesidades y las perspectivas culturales de las comunidades que viven en la pobreza, con el fin de mejorar su integración. En otro orden, la Educación y Atención de la Primera Infancia tiene que ser combinada con el apoyo familiar y el apoyo para el desarrollo bilingüe.
Accesibilidad de la Educación y Atención de la Primera Infancia: Situación de los Servicios	Michel Vandebroek & Arianna Lazzari Ghent University, Bélgica University of Bologna, Italy <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Julio 2014	Se analizó tanto en la literatura científica como en informes de prácticas, cuáles son las causas principales del acceso desigual a una educación de calidad en la primera infancia. A fin de entender y remediar esa desigualdad se debe considerar la interacción de elementos de gobernanza, de la gestión de servicios y de elementos relacionados a los padres. De este análisis, así como de los informes sobre prácticas inclusivas exitosas, se pueden extraer 5 criterios de calidad y 13 recomendaciones para la política y la práctica.
Un Desafío Especial para Europa: La Inclusión de los Niños Gitanos en la Educación y Atención de la Primera Infancia	Sarah Klaus & Adrian Marsh  Open Society Foundations, Reino Unido <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014	La mayoría de los niños y las familias gitanas viven en condiciones insalubres, a menudo en viviendas inseguras y aisladas y tienen un acceso limitado a servicios de calidad en las áreas de salud, asistencia social y educación. Existe un compromiso cada vez mayor en toda la Unión Europea, los gobiernos, las instituciones internacionales y organizaciones no gubernamentales para invertir en la primera infancia gitana. Se han conducido programas eficaces para la primera infancia y los de mayor éxito son aquellos dirigidos al establecimiento de la confianza y el empoderamiento de las comunidades gitanas, mediante su contratación e integración al trabajo. El mejoramiento de la calidad de vida de los niños gitanos en Europa no se logrará a menos que se aborde la discriminación en la sociedad en su conjunto.
El Aprendizaje, la Evaluación y la Igualdad en la Educación de la Primera Infancia (ECE) en Inglaterra	Alice Bradbury  University of London, Reino Unido <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014	El sector de la primera infancia en Inglaterra, conocida como la Etapa Fundacional de los Años Tempranos (Early Years Foundation Stage, EYFS), ha sido un lugar de intensa intervención de la política en la última década, incluyendo la introducción de una evaluación oficial del desarrollo de los niños a los cinco años, llevado a cabo por los profesores. Los resultados nacionales de la evaluación, el perfil del sector de la primera infancia (Foundation Stage), muestran disparidades continuas y significativas en los logros de acuerdo a la situación socioeconómica de los niños, el género y el grupo étnico. Este artículo sostiene que la relación entre la evaluación y las cuestiones de la desigualdad son complejas en el sector de la primera infancia, y hay grandes posibilidades de que las bajas expectativas de algunos alumnos tengan como resultado logros débiles, lo que puede llevar al niño al fracaso escolar.
La Educación de la Primera Infancia de los Niños Desfavorecidos en China	Zhanmei Song, Jiaxiong Zhu, Zhuyun Xia & Xin Wu  East China Normal University, China <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Julio 2014	Este artículo presenta el entorno social de los niños migrantes en China, analiza el sistema educativo de la pequeña infancia en China y defiende el derecho a la igualdad en la educación de la primera infancia. De acuerdo al análisis de largo plazo de las políticas y prácticas en la educación de la primera infancia se discuten problemas actuales y se presentan orientaciones para ofrecer una educación compensatoria para estos niños.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
La Asociación Público-Privada en la Provisión de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en Noruega	Peder Haug  Volda University College, Noruega <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014	Este artículo trata de responder a tres cuestiones centrales relativas a la colaboración público-privada en la provisión de la Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI) en Noruega: ¿Cómo ha sido el desarrollo de la colaboración público - privada durante las últimas cuatro décadas? ¿Cómo se ha entendido la colaboración público - privada en las políticas de EAPI en Noruega? ¿Cuáles parecen ser los retos del futuro en la colaboración público-privada en Noruega? El enfoque de estas preguntas plantea la articulación entre las políticas noruegas en las áreas de bienestar, trabajo, familia y educación. La colaboración pública-privada en sí misma está en consonancia con las tradiciones del sector de la Atención y Educación de la Primera Infancia en Noruega. Esta visión sobre la calidad de la Atención y Educación de la Primera Infancia en la colaboración, es coherente con la forma en la que la misma ha sido históricamente expresada en el sector.
Cuidado de Niños en los Países Bajos: Lecciones de la Privatización	Yusuf Emre Akgunduz & Janneke Plantenga  Utrecht University School of Economics, Holanda <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014	En el 2005 una ley de cuidado infantil (Child Care Act) fue introducida en Holanda con el objeto de estimular la operación de las fuerzas del mercado, para que los servicios de cuidado infantil fuesen provistos eficientemente. La imagen resultante es que la disponibilidad y el uso de los servicios de cuidado infantil han aumentado desde el 2005. Dado que el foco de atención está puesto en los padres trabajadores hay todavía inequidades en la utilización de estos servicios según el tipo de familias, pero este tipo de inequidad no parece traducirse en una utilización inequitativa de servicios de atención de calidad por los diferentes grupos socioeconómicos. La calidad exhibe una tendencia general a la baja desde la primera recolección de información sobre calidad de servicios de cuidado infantil en 1995. En todo caso, parece que esta tendencia a la baja no resulta de la privatización, sino más bien de la rápida expansión de la oferta.
Mercados de Guarderías en una Época de Austeridad	Eva Lloyd & Helen Penn  University of East London, Reino Unido <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Julio 2014	Los sistemas europeos de Educación y Atención de la Primera Infancia tienden a ser parte de una economía mixta en el seno de la cual el Estado y los servicios privados con y sin fines lucro juegan todos un rol en la oferta, el financiamiento y la reglamentación de la Educación y Atención de la Primera Infancia, representando un modelo de mercado. La privatización y la comercialización del sector ha ido más lejos en el Reino Unido que en otros estados de la Unión Europea y es evidente que esta evolución, que se manifiesta también en la introducción en bolsa de empresas privadas, corre el riesgo de agravarse y de reforzar o aumentar las inequidades en el acceso a servicios de calidad para la pequeña infancia. Los sistemas noruegos y franceses ilustran como el financiamiento público directo y la estricta regulación puede contrarrestar impactos potencialmente negativos del mercado en educación infantil. Es necesario repensar la pertinencia de dejar la oferta de la Educación y Atención de la primera infancia a las condiciones del mercado en Reino Unido en un contexto europeo de austeridad económica.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Estudio de la Justicia Social en el Desarrollo de la Primera Infancia Desde la Teoría de la Complejidad	Zinnia Mevawalla  Universidad Macquarie, Sydney, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	Este artículo problematiza, desde la teoría de la complejidad, la amalgama de la justicia social mediante el redireccionamiento del papel de la participación, la inclusión y la igualdad en los sistemas de la primera infancia. Enmarca las interacciones de la primera infancia en un contexto de relaciones incrustadas en sistemas abiertos (es decir, sistemas dentro de sistemas). El artículo se opone al discurso dominante de la "normalización" en la primera infancia. Utiliza aspectos de la teoría de la complejidad como la no linealidad, la emergencia y recurrencia para centrarse en las formas en que las capas de la justicia social están inmersas en valores y procesos experimentados en los sistemas de la primera infancia. Basándose en las raíces filosóficas de la educación transformadora, se centra especialmente en el uso de la teoría de la complejidad para enmarcar conceptos sobre el poder, la acción y la participación de los niños. Se discute cómo la praxis proactiva de la justicia social puede surgir del interior de los sistemas de la primera infancia.
Interrogar la Justicia Social en Educación Inicial: ¿Cuán Eficaces son las Políticas y Prácticas Contemporáneas Para Crear Entornos de Aprendizaje Equitativos Para Niños Australianos Indígenas?	Jeannie Herbert  Universidad Charles Sturt, Nueva Gales del Sur, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	Este artículo examina algunas políticas y prácticas contemporáneas en la educación inicial en Australia para proporcionar una visión de las razones por las que la justicia social es un elemento fundamental para que los niños indígenas de Australia participen en experiencias de aprendizaje que les permita establecer bases sólidas para su aprendizaje futuro. Sostiene que es vital que el educador moderno tenga conocimientos de historia de la educación, pues considera que las realidades del pasado sirven para poner de relieve la forma en que el resultado a largo plazo ha sido la destrucción cultural de los pueblos indígenas. Demuestra la importancia de abordar la diversidad en contextos de educación inicial.
Una Idea Humanitaria: Perspectiva Histórica Para Reflexionar Sobre la Justicia Social en la Educación y Cuidado de la Primera Infancia	Sandie Wong  Universidad Charles Sturt, New South Wales, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	En este artículo, el autor hace un llamado a reflexionar críticamente sobre la justicia social en la AEPI, mediante la exploración de la historia temprana de los jardines de infantes gratuitos en Sydney, Australia. El autor demuestra, que la idea de "justicia social" ha sido durante mucho tiempo el centro de trabajo de la AEPI en Australia, aunque la tendencia ha sido minimizar el trabajo de los pioneros de la educación inicial en este país. Recomienda una comprensión crítica y respetuosa de la historia de la AEPI.
La Justicia Social en la Primera Infancia: Potencial del Liderazgo	Louise Hard, Frances Press, Megan Gibson  Universidad Charles Sturt, Nueva Gales del Sur, Australia Universidad Tecnológica de Queensland, Brisbane, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	Partiendo de estudios que sostienen que el liderazgo tiene un impacto transformador en la prestación de servicios, este artículo examina el potencial del liderazgo de la primera infancia para generar comunidades educativas "socialmente justas". Desde la perspectiva de la teoría crítica, los autores sostienen que el liderazgo organizacional críticamente informado, intencional y estratégico puede desempeñar un papel fundamental en la creación del cambio de circunstancias y oportunidades para los niños y las familias. Este liderazgo incluye elementos posicionales y distribuidos, articulación de valores y creencias, y la acción colectiva consciente e informada.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Recuerdos de Inmigrantes Australianos de la Justicia, la Injusticia y las Influencias a Través de Historias de sus Inicios en la Escuela	Tuija A. Turunen Bob Perry  Universidad Charles Sturt, Nueva Gales del Sur, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	Este artículo investiga los recuerdos de la justicia, la injusticia y las influencias en los relatos autobiográficos de un grupo de inmigrantes australianos que compartieron sus experiencias sobre el inicio en la escuela. Los datos constan de 24 entrevistas narrativas autobiográficas con participantes que comenzaron la escuela, ya sea en el extranjero y luego en Australia, o en Australia, entre 1955 y 1991. En el momento de comenzar la escuela, no sólo vivían en diferentes microsistemas -hogar y escuela – sino también oscilaban entre dos macrosistemas: la herencia cultural de la familia y la cultura dominante de Australia. Los resultados indican que, para este grupo de personas, el inicio escolar representó un encuentro significativo entre estos macrosistemas. Las experiencias de la justicia, la injusticia durante la carrera escolar temprana tienen el potencial de moldear la construcción de identidad y tienen un impacto duradero en el curso de la vida. Las historias contadas durante las entrevistas trataban sobre sus experiencias del pasado, pero también acerca de lo que significaban las experiencias en la vida presente del narrador. Permitieron que los participantes expresen sus experiencias de la niñez y dieron espacio para que, como adultos puedan dar sentido a sus experiencias de la infancia.
Más Allá del Discurso del Rendimiento de la Inversión	Peter Moss Universidad de Londres, Reino Unido <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Diciembre 2013	El interés político actual en materia de educación y atención de la primera infancia está impulsado por un discurso de retorno de la inversión. Esta búsqueda de calidad y altos rendimientos emergen de política económica neoliberal dominante. Esta breve nota expresa profundas reservas sobre este discurso, y alude a otra narrativa que pone en primer plano la democracia, la experimentación y la potencialidad.
Construcciones de la Provisión de Servicios de Atención y Educación de la Primera Infancia: Discursos en Negociación	Verity Campbell-Barr Plymouth University, Reino Unido <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014	En Inglaterra los esfuerzos para aumentar el número de servicios de atención y educación de la primera infancia se han basado en una economía mixta de los proveedores. Sin embargo, este no es un mercado libre, aunque los reguladores han tratado de crear un discurso empresarial con el fin de asegurar su inversión inicial. Sin embargo, sigue habiendo problemas de sostenibilidad en el sector, y aunque se ha sugerido que es la hiper-feminización de la fuerza de trabajo que ha posicionado a la atención y educación infantil fuera del discurso empresarial, aquí se argumenta que es la idealización de la infancia lo que realmente crea la tensión con el discurso empresarial debido a un rechazo a una visión de la infancia y de los servicios de educación y cuidado infantil como servicios sociales o servicios públicos (como Commodity). Se hace un llamado a la construcción de servicios de educación y cuidado de la primera infancia desde el sector en lugar de una de una construcción de arriba-abajo desde directrices de políticas públicas, pero que no oculte la voz del niño.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Construcciones de la Inclusión Social en Documentos de Políticas Públicas sobre Educación y Cuidado Infantil en Australia	Sandie Wong, Kay Turner Charles Sturt University, Australia <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014	Este artículo informa sobre un análisis de contenido de documentos de políticas públicas de AEPI de Australia. El análisis reveló que, a pesar de la ausencia del uso específico del término "inclusión social" dentro de estos documentos, se evidenciaron varias construcciones de la inclusión social como "reducción de la pobreza", "participación laboral" y "normativa", constructos previamente problematizados y criticados en la literatura. Sin embargo, el análisis también reveló construcciones de la inclusión social como "respuesta a la discriminación y la desigualdad y una validación de la diversidad" y como "participación en la toma de decisiones democráticas". Sostenemos que el contexto de políticas públicas de la Atención y Educación de la Primera Infancia australianas apoya en gran medida un concepto de inclusión social que refleja la preocupación por la justicia social y posiciona la AEPI como un aporte importante a una sociedad socialmente más justa. Sin embargo, la ausencia de lenguaje explícito de inclusión social en los documentos de política de la AEPI es un vacío crítico.
¿Preescolar para Todos? Examinando el Contexto de la Política Actual a la Luz de la Investigación de Genishi	Tamara Spencer Montclair State University, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014	En la formulación de políticas públicas en Estados Unidos, hay un reconocimiento generalizado de que la universalización del preescolar permite lograr un bien social, avanzar en las necesidades sociales y académicas de los niños al mismo tiempo que se expande el panorama económico de una nación. Sin embargo, al tratar de proveer estos beneficios, todas las políticas educativas, con demasiada frecuencia, aplican un formato rígido que hace demasiado hincapié en la preparación académica y demuestra una comprensión incompleta de las muchas maneras en que los niños aprenden. Esta opinión se basa en el trabajo de Genishi para subrayar que la política educativa debe incorporar las diversas perspectivas de los principales actores - niños y educadores- para ser exitosa.
¿Preescolar o Preparación a la Escuela? Repensando el Papel de la Educación Inicial	LYNN ANG University of London, Reino Unido <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014	Este artículo argumenta que dado el énfasis actual en la "preparación para la escuela" y la formalización del aprendizaje de los niños tanto en Inglaterra como a nivel internacional, aún existen tensiones sobre el papel de la educación inicial y lo que implica. ¿Es la educación inicial un nexo para enriquecer la vida de los niños y las experiencias de aprendizaje, o simplemente para preparar a los niños para la escuela? Basándose en el trabajo de Genishi sobre la necesidad de repensar los valores dominantes de la educación temprana y respetando la importancia de la inclusión y la diversidad, la discusión explora debates en torno a la evaluación, la pedagogía y el currículo para lograr el aprendizaje de los niños. El artículo llama a repensar el papel de la educación inicial: los valores, opciones y juicios que las sociedades hacen y que influyen en el aprendizaje de los niños y en los contextos en los que aprenden.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Tensiones Entre los Discursos de Desarrollo, Religión y Capital Humano en los Textos de Políticas de Educación Inicial: El Caso de Indonesia	Ali Formen, Joce Nuttall Semarang State University, Indonesia Australian Catholic University, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Abril 2014	En este artículo consideramos cómo ciertos discursos han llegado a dominar las políticas de educación infantil en Indonesia. Explicamos brevemente la gobernanza de la educación infantil de Indonesia, así como nuestro enfoque de análisis crítico del discurso para analizar la política. Tres discursos predominantes son identificados y discutidos: “desarrollismo”, “fe religiosa” (específicamente el Islam), y “capital humano”. Resaltamos las contradicciones internas de cada uno de estos discursos y las tensiones que existen entre ellos. Argumentamos que estas tensiones reflejan y construyen tanto la provisión de servicios de educación infantil, como las formas en que los niños, la niñez y la educación en general son entendidas. Concluimos especulando sobre dos aspectos de la educación infantil en Indonesia sustentados por la convergencia de estos tres discursos: la provisión privada y un aumento en la ‘sharia- tización’ de servicios.
Indicadores Internacionales como Medida de Políticas Nacionales	Helen Penn University of East London, Reino Unido <i>International Journal of Early Childhood</i> Abril 2014	Normalmente son los comentaristas los que, en base a su propia historia y contexto, evalúan las políticas nacionales sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI o ECEC, por sus siglas en inglés). Sin embargo, la reciente Base de Datos de la OCDE acerca de la Familia ofrece tablas comparativas sobre una serie de políticas de la AEPI, y grafica el impacto de las mismas en diferentes grupos socioeconómicos en cada país. Desde un punto de vista comparativo, algunas medidas son claramente más eficaces que otras en redistribuir los ingresos y atenuar las desigualdades. Este artículo se basa en trabajos recientes llevados a cabo por el Ministerio de Educación de Inglaterra e ilustra cómo el análisis de los datos de la OCDE evidencia las fortalezas y las debilidades de la política de la AEPI en el Reino Unido. Indica que mientras los gastos de este país en los servicios de la AEPI son altos, el rendimiento de la inversión es relativamente pobre. En particular, sugiere que los pagos impulsados por la demanda (dar dinero a los padres en lugar de a los servicios de AEPI) y los requerimientos reglamentarios—que están regulados de forma flexible—sobre los cobros y las finanzas del sector privado, dan lugar a una mala rentabilidad y a una relación débil calidad/precio.
¿Inversión Social o Beneficio Privado? Nociones Divergentes de 'Inversión' en la Atención y Educación Infantil	Elizabeth Adamson, Deborah Brennan University of New South Wales, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Abril 2014	En las últimas décadas, muchos países de la OCDE han adoptado el concepto de ‘inversión social’ para replantear los enfoques tradicionales de bienestar social. Las estrategias y políticas de inversión social se centran en el empleo en lugar del bienestar y promueven el gasto público en las habilidades y la educación durante toda la vida, empezando por la Educación Inicial y Cuidado Infantil. Los gobiernos (en especial, aunque no exclusivamente, en los países de habla Inglesa liberales) comenzaron a recurrir al mercado, utilizando estrategias basadas sobre la demanda, tales como vales (bonos) y ayuda fiscal para incitar a las empresas privadas con fines de lucro a ofrecer servicios como el de Cuidado y Educación Infantil, antes ofrecido por organizaciones sin fines de lucro o por el sector público. Tomando a Australia e Inglaterra como ejemplos, ponemos en duda la compatibilidad de la inversión social y la inversión privada en la educación de la primera infancia. Nuestro principal argumento es que la inversión pública de la AEPI de calidad para todos los niños se ha visto comprometida por los imperativos de proporcionar oportunidades de inversión al sector privado.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
El Plan de Estudios de la Primera Infancia Australiana y un Imaginario Cosmopolita	Zsuzsa Millei, Alexandra Jones The University of Newcastle, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Abril 2014	Las políticas nacionales de educación inicial ya no se pueden realizar o interpretar independientemente del contexto global en un mundo interrelacionado y altamente interdependiente. Las declaraciones políticas suelen mostrar una conciencia global que construye ciertas nociones del “niño” como un “ciudadano del mundo”, ciertas relaciones con los demás y ciertas perspectivas sobre el mundo. En este trabajo, se analiza el enunciado político Australiano (Early Years Learning Framwork: Belonging, Being and Becoming-EYLF) y otros documentos relacionados con el mismo a fin de explicitar las singularidades del sujeto, formas de pertenencia y perspectivas del niño que producen estos textos. La multiplicidad de voces y perspectivas del Marco Australiano (EYLF) permite interpretaciones paralelas, para las que se presentarán aquí dos lecturas posibles: la primera es una perspectiva educativa que promueve nociones neoliberales, globales y modernistas que conciben a la educación inicial como parte integrante de proyectos nacionales, y principalmente económicos. La segunda lectura identifica aspectos del Marco Australiano (EYLF) que prefiguran una nueva modalidad de aprendizaje conectadas alternativamente con nuestro mundo interdependiente a través de la “ética cosmopolita” y “solidaridad cosmopolita”. Basados en esta segunda lectura hacemos uso de nuestra ‘imaginación radical’ para ampliar el imaginario cosmopolita del Marco Australiano (EYLF) con fines pedagógicos.
De la Política de Desarrollo de la Primera Infancia a la Sostenibilidad: La Fragilidad de los Servicios de Guardería Comunitaria en Malawi	Michelle J. Neuman, Christin McConnell, Foster Kholowa University of Malawi, Malawi <i>International Journal of Early Childhood</i> Abril 2014	En los últimos 20 años, más de 6.000 centros comunitarios para la primera infancia han sido creados, principalmente, en zonas rurales de Malawi. Aunque el propósito original de estos centros fue proteger y proporcionar asistencia a niños huérfanos y niños afectados por las pandemias de VIH/SIDA, los servicios se han ampliado para proporcionar estimulación temprana y oportunidades de aprendizaje así como cuidado infantil a tiempo parcial para los padres que trabajan. La política nacional de Malawi es ampliar esta red de centros comunitarios para así mejorar los resultados del desarrollo durante la primera infancia. Sin embargo, la sustentabilidad de estos centros ha sido un desafío constante. Este artículo aborda las raíces y el alcance de este desafío de sustentabilidad de los centros comunitarios para la primera infancia, aprovechando las lecciones aprendidas en el trabajo de campo realizado recientemente como parte de un estudio de línea de base.
Mejoramiento la Calidad de la Educación Infantil en Chile: Tensiones entre la Política Pública y los Discursos de los Maestros	Marcela Pardo, Christine Woodrow University of Chile, Chile University of Western Sydney, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Abril 2014	Este artículo problematiza tensiones emergentes en Chile, relativas a los discursos de educadores de párvulos y a políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de la educación inicial. El objetivo de este análisis es contribuir a desarrollar una comprensión más matizada sobre estas tensiones, a través de los lentes analíticos que proveen los conceptos de agencia, poder y discurso en la construcción social de la identidad profesional. El artículo comienza describiendo aspectos del contexto chileno actual de políticas de educación inicial, y del lugar de este sector en el sistema educativo. Delineando iniciativas recientes de políticas públicas para mejorar la calidad de la educación parvularia, el artículo considera diversas evidencias disponibles sobre las perspectivas y respuesta de los educadores de párvulos a los discursos de las políticas públicas. Concluye contextualizando los hallazgos del análisis dentro de un marco de literatura internacional sobre identidad profesional de educadores de párvulos.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
¿Qué es Mejor Para el Niño? Atención y Educación Infantil a Niños Menores de 3 Años de Edad en Brasil y en Finlandia	Niina Rutanen, Katia de Souza Amorim, Katia Miguel Colus, Nelli Piattoeva University of Tampere, Finlandia University of São Paulo, Brasil <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	Las políticas y prácticas de educación y cuidado de la primera infancia (AEPI) son locales, representando construcciones específicas de contextos históricos y sociales. Además de los ideales y políticas locales, las prácticas discursivas relativas a la AEPI son influenciadas también por los ideales universales que son descritos y asignados por los estados miembros de las Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Este artículo examina el complejo proceso de la «domesticación» (adaptación) a la cultura específica del compromiso universal incorporado en las políticas que buscan “los mejores intereses para el niño” y en la orientación curricular de la educación infantil y la atención a los niños menores de tres años de edad en dos países, Brasil y Finlandia. Tanto Brasil como Finlandia enfatizan en sus políticas y en la orientación curricular los derechos del niño a la participación y a la protección. Las similitudes también se encuentran en su énfasis en la naturaleza educacional de las instituciones de AEPI. En Brasil, sin embargo, el tratamiento de la población heterogénea es más diversificado. En Finlandia, “lo mejor para el niño” es considerado como similar para todos, es decir, el concepto es adoptado de manera uniforme a toda la población, independientemente de su origen étnico o clase social. En Brasil, en contraste, ‘lo mejor’ es diferenciado según los diferentes estratos de la población. En Brasil, las políticas de AEPI tienen como objetivo aumentar la asistencia a servicios de cuidado infantil fuera del entorno familiar, mientras que en Finlandia, se considera que lo mejor para los más pequeños (0–3 años) es la atención domiciliaria con el apoyo financiero del Estado.

**Categoría: Desafíos de la Profesión, Tema: Inclusión y Multiculturalidad en la Atención y Educación Inicial**

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Lectura Crítica: Clases Sociales e Identidades en la Iniciación a la Lectura	Stephanie Jones University of Georgia, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2013	Estudio etnográfico de cuatro años de duración, de niñas y sus prácticas de alfabetización dentro y fuera de la escuela. Argumenta que la instrucción de la lectura empuja al niño a alinearse con las prácticas y posturas ideológicas del texto en lugar de desafiarlos a criticarlas. Las conclusiones sugieren que el Modelo de Freebody y Luke (1990 y 1999) que ofrece cuatro familias de prácticas necesarias para la alfabetización en nuevas condiciones necesita ampliarse para incluir una visión de lectura crítica que permita a los niños de segundo grado cuestionar la corriente de textos que visualiza la vida de las clases privilegiadas como normal y colocan a la clase obrera como inexistente.
El Sincretismo Como un Acto Creativo de la Mente: Las Narrativas de los Niños de Cuatro Comunidades Religiosas en Londres	E. Gregory, V. Lytra, H. Choudhury, A. Ilankuberan, A. Kwapong, M. Woodham University of London, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Septiembre 2013	Examina los procesos creativos de los niños para comprender la religión y experiencias cotidianas desde la perspectiva del sincretismo y la alfabetización sincrética. Muestra como los niños combinan varios idiomas, lecto-escrituras, estilos de aprendizaje y discurso, recursos comunicativos y experiencias para crear narrativas personales únicas.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
El Aprendizaje Implícito y La Influencia Imperceptible: Alfabetización Sincrética de los Niños Chinos Multilingües	Xiao Lan Curdt-Christiansen National Institute of Education, Singapore <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Septiembre 2013	Estudio etnográfico de dos niños chinos multilingües. Observa el rol de los abuelos en las prácticas de alfabetización sincrética de los niños desde una perspectiva socio-cultural. Contribuye a la comprensión de las formas creativas de aprendizaje de los niños multilingües por sus ricos recursos lingüísticos, las influencias imperceptibles de mediadores, diversos estilos de aprendizaje y prácticas sincréticas de alfabetización.
Los Niños Como Nativos Sincréticos: Más Allá de los Binarios Normativos	Mariana Souto-Manning Columbia University, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Septiembre 2013	Analiza un relato escrito representativo de un niño afro-latino en el contexto de un programa extra escolar. Sostiene la necesidad de que los maestros diseñen currículos y entornos de aprendizaje inclusivos, reconociendo que los niños son nativos sincréticos que aportan conocimientos y experiencias que enriquecen las oportunidades para su desarrollo en el aula. Que los maestros reconozcan prácticas sincréticas novedosas de niños de entornos multiculturales y multilingües.
Conectando Mundos de los Niños: Creación de un Programa Sincrético Multilingüe a través de la Colaboración Entre las Escuelas Complementarias y Convencionales	Charmian Kenner y Mahera Ruby University of London, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Septiembre 2013	Describe una investigación con maestros de escuelas del este de Londres, convencionales y complementarias (donde los alumnos estudian su lengua materna después de clases o los fines de semana), en las que los maestros planifican clases conjuntamente sobre temas que se enseñan en ambos establecimientos. Sostiene que la colaboración entre docentes de escuelas complementarias y ordinarias permite crear un plan de estudios sincrético (que comparte recursos) y construir un espacio para el aprendizaje multilingüe para el desarrollo de los niños, la familia y los maestros.
"Lo Hemos Estado Haciendo a su Manera por Demasiado Tiempo": El Sincretismo Como un Proceso Crítico	Susi Long, Dinah Volk, Janice Baines, Carmen Tisdale,  University of South Carolina, Cleveland State University, Columbia SC, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Septiembre 2013	Se centra en el concepto de sincretismo y las pedagogías críticas y socialmente relevantes. Resultados: Mientras que los distritos escolares privilegian formas de aprendizaje de la población inglesa estándar, blanca y clase media en lo que se refiere a la selección de materiales y recomendaciones de prácticas docentes, los maestros abren posibilidades para el sincretismo al acoger, además, los conocimientos, lenguas, tradiciones y prácticas de hogares, comunidades y la herencia africana de los estudiantes. Los niños se conectan de esta forma con conocimientos de múltiples mundos al construir conjuntamente nuevos textos, contextos y prácticas.
Prácticas de Alfabetización de los Maestros en un Preescolar Bimodal y Bilingüe de Niños Sordos y Oyentes	Ann Elise Kristoffersen Eva Simonsen  Skådalen Resource Centre and University of Oslo, Noruega <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2014	Este artículo informa sobre un estudio de prácticas de alfabetización en un preescolar de Noruega, donde los niños sordos y oyentes están inscritos en el mismo grupo y donde la comunicación se basa tanto en el lenguaje de signos y el lenguaje hablado. El objetivo del estudio fue explorar vías para acceder a la alfabetización de niños sordos dentro de este entorno. El estudio se lleva a cabo dentro de un marco teórico sociocultural. Los resultados demuestran que una serie de acontecimientos vitales para el aprendizaje de alfabetización representan grandes retos educativos de los centros de integración de niños oyentes y sordos.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Comprensión de Vocabulario en Inglés como Lengua Extranjera: Caso de Estudio de Niños en Edad Preescolar en la Isla Mauricio	Ambarin Mooznah Auleear Owodally  University of Mauritius, Mauritius <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2014	En la Isla Mauricio, el inglés, es la lengua menos utilizada socialmente, pero es la lengua principal en los procesos de enseñanza del lenguaje y lecto-escritura y el principal medio escrito de instrucción en todo el sistema educativo, a partir del primer año de la educación primaria obligatoria. El objetivo de este estudio fue evaluar la comprensión de vocabulario en inglés de un grupo de niños en edad preescolar al inicio y finalización de su último año de preescolar, a fin conocer su desarrollo en el dominio del idioma inglés. Los resultados indicaron que, durante su último año de preescolar, los niños en edad preescolar desarrollan habilidades de comprensión de vocabulario en inglés mínimas, que se caracteriza principalmente por su conocimiento de los nombres de los números en inglés y está relacionado a los conceptos numéricos, partes del cuerpo y una familiaridad marginal con elementos generales del vocabulario en inglés. Este progreso insignificante y lento en el desarrollo de la comprensión de vocabulario en inglés se discute en relación a la cantidad y calidad de información comprensible que se provee en clases de preescolar.
Predictores de Discrepancias Entre las Calificaciones de los Informantes Respecto al Comportamiento de los Niños en Edad Preescolar: Un Examen de la Etnicidad, las Características del Niño y el Funcionamiento Familiar	Elizabeth A. Harvey, Candice Fischer, Julie L. Weieneth, Sara D. Hurwitz, Aline G. Sayer  University of Massachusetts Amherst, USA  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Cuarto trimestre 2013	El presente estudio examinó los predictores de discrepancias entre madres, padres y docentes de niños de 3 años de edad con hiperactividad, problemas de atención y agresividad. La etnia fue uno de los predictores más consistentes de las discrepancias. Las madres y padres afroamericanos eran más propensos a darle menor valor que los maestros a la hiperactividad, problemas de atención y agresividad de sus hijos. Por el contrario, las madres latinas eran más propensas que los maestros a calificar a sus hijos como hiperactivos y desatentos. Los diagnósticos, la depresión de los padres, el número de hijos y las habilidades pre-académicas de los niños también fueron predictivos de discrepancias de algunas medidas de algunos de los informantes. Estos resultados proporcionan información sobre los factores que pueden contribuir a las discrepancias entre informantes respecto a las evaluaciones de los niños en edad preescolar.
Desde una Mirada Multiracial: Los Juegos de Ficción de los Preescolares y las Evaluaciones de los Maestros Acerca de la Adaptación de los Niños	Tuppett M. Yates, Ana K. Marcelo  University of California, USA  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Primer trimestre 2014	Este estudio evaluó las relaciones entre el juego simbólico de los niños preescolares y la adaptación académica del niño en contextos escolares y de laboratorio. Las características del juego simbólico, imaginativas y expresivas se asociaron con bajas calificaciones de los maestros en lo que respecta a la transición a la escuela de los preescolares afroamericanos. Se encontró también en estos niños una menor adaptación con los compañeros y más conflictos maestro-niño, mientras que los niveles comparables de imaginación y expresión en juegos simbólicos de niños de otras razas se relacionó con calificaciones positivas en estas mismas áreas. Estos resultados sugieren que los profesores pueden atribuir significados diferentes al comportamiento del niño en función de la raza. Se discuten las implicaciones para el desarrollo infantil, la capacitación docente y la educación temprana.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Consideraciones Acerca de la Selección de un Preescolar y Experiencias de Maltrato Escolar en Casos de Lesbianismo, Homosexualidad y Padres Adoptivos Heterosexuales	Abbie E. Goldberg, Julianna Z. Smith  Universidad de Massachusetts, USA  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Primer trimestre 2014	El presente estudio es el primero en investigar los aspectos de selección de la escuela y las experiencias relacionadas con la escuela de padres de minorías sexuales que tienen niños pequeños. Se encontró que los padres con menos ingresos eran más propensos a considerar el costo en la elección de un preescolar y los padres con menor educación eran más propensos a considerar la ubicación. Los padres con mayor educación tienden a hacer hincapié en la diversidad racial y la presencia de familias adoptivas y entre los padres de minorías sexuales, la presencia de otros padres homosexuales y lesbianas. Los padres de minorías sexuales eran más propensos a considerar la diversidad racial que los padres heterosexuales. Al informar sobre sus experiencias con las escuelas, los padres heterosexuales eran propensos a percibir los malos tratos debido a su estatus de padres adoptivos que los padres de minorías sexuales y los padres de minorías sexuales que viven en comunidades que aceptan menos la homosexualidad eran propensos a percibir los malos tratos debido a su orientación sexual que los padres de minorías sexuales que viven en las comunidades con mayor aceptación a la homosexualidad. Los resultados tienen implicaciones para los educadores de la primera infancia y administradores que buscan crear una comunidad de aprendizaje inclusiva para todo tipo de familias.
Patrones de Transición del Preescolar al Jardín de Infantes en Niños Afroamericanos	Iheoma Iruka, Nicole Gardner-Neblett, Matthews, Donna-Marie  University of North Carolina at Chapel Hill, USA  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Segundo trimestre 2014	Examina los patrones de transición de los niños afroamericanos del preescolar al kindergarden. Se encontraron cuatro patrones de transición de chicos afroamericanos del preescolar al kindergarden. Las características demográficas y de crianza de las familias, se asociaron con la probabilidad de seguir un patrón particular de transición a la escuela. Los resultados sugieren la importancia de enriquecer las oportunidades en la provisión de servicios y experiencias para niños afroamericanos en la transición del preescolar al kindergarden.
Celebrando la Competencia del Habla y Lenguaje de los Niños Indígenas Australianos	Sharynne McLeod, Sarah Verdon, Laura Bennetts Kneebone  Charles Sturt University, Australia  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Segundo trimestre 2014	En este trabajo se describe la competencia lingüística de 692 niños indígenas australianos. Se presentan los datos transversales y longitudinales de niños de 3 a 7 años de edad basados en los informes de los padres y evaluaciones directas. Los niños hablaban entre uno y ocho idiomas: inglés, lenguas indígenas, criollos, idiomas extranjeros y los lenguajes de signos. Los niños que hablaban una lengua indígena eran más propensos a vivir en un aislamiento de moderado a extremo. El estudio encontró que los niños indígenas australianos tienen ricas tradiciones culturales y lingüísticas y su competencia de habla y lenguaje se promueve a través de la familia, la comunidad y las experiencias educativas.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Mantenimiento y Pérdida de la Lengua Materna en un Estudio de Población de Niños Australianos	Sarah Verdon, Sharynne McLeod, Adam Winsler  Charles Sturt University, Australia George Mason University, USA  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Segundo trimestre 2014	Se describe el mantenimiento y pérdida de la lengua materna de 4.252 niños australianos que hablan otros idiomas aparte del inglés. Los idiomas más hablados después del inglés fueron árabe, vietnamita, italiano, español y griego. Los análisis longitudinales mostraron una disminución en el uso de la lengua materna durante la primera infancia. Los patrones de adquisición y pérdida del lenguaje de los niños, en los primeros 5 años de vida, varían entre los grupos lingüísticos. Los niños de habla árabe tendían a mantener el árabe a lo largo de la primera infancia, mientras que en los niños de habla italiana el uso disminuyó en los primeros 5 años de vida y el uso de inglés aumentó constantemente. Los factores ambientales y personales, como el uso del lenguaje de los padres, la presencia de un abuelo en el hogar, el tipo de atención a la primera infancia, el estatus de primera o segunda generación de migrante y la percepción de los padres acerca del apoyo del entorno educativo, estaban relacionados con el mantenimiento de la lengua materna entre los niños cuya lengua materna no era el inglés. La condición de migrante y el tipo de atención a la primera infancia se relacionaron significativamente al mantenimiento de la lengua materna entre los niños que no hablan inglés.
El Análisis de Contenido de los Programas Educativos Individualizados Portugueses Para los Niños Pequeños con Autismo Usando el Marco ICF-CY	Susana Castro, Ana Pinto & Rune J. Simeonsson  Porto University, Portugal University of North Carolina at Chapel Hill, USA  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Febrero 2014	En este estudio se analizaron 33 Programas de Educación Individualizada desarrollados para niños en edad preescolar con autismo, en servicios de educación especial inclusivos en el norte de Portugal, Los resultados muestran que la mayoría de los dominios abordados en los Programas de Educación Individualizada portugueses se refieren a Actividades y Participación; pocas áreas se incluyen tanto en la evaluación como en el nivel de intervención, los factores ambientales no están incluidos en los objetivos de intervención, en promedio, los Programas de Educación Individualizada incluyen sólo el 32,8% de las dimensiones que se consideran esenciales, ninguno de los ocho factores ambientales esenciales fueron incluidos en ninguno de los Programas de Educación individualizados analizados. Los resultados se discuten a la luz de los modelos ecológicos de desarrollo y de la Teoría de la Difusión de la Innovación.
Un Estudio Observacional de Habilidades de Comunicación Social en Ocho Niños Preescolares con y sin Pérdida de la Audición Durante el Juego Cooperativo	Jonna Bobzien Corrin Richels Sharon A. Raver Peggy Hester Elle Browning Lisa Morin  Old Dominion University, USA  <i>Early Childhood Education Journal</i>  Septiembre 2013	Las relaciones e interacciones tempranas con los compañeros influyen en la aceptación social y la capacidad del niño para establecer relaciones sociales en la vida adulta (Ladd 2005). Aunque se ha reportado que algunos niños con pérdida auditiva profunda que han experimentado el enfoque oral desde su diagnóstico, muestran habilidades lingüísticas similares a las de los niños con audición normal (Deluzio y Girolametto, 2011), muchos pueden aun ser socialmente excluidos y tienen diferencias sutiles de comunicación que impactan en el establecimiento de relaciones con sus pares. Esta investigación observó la frecuencia de tres comportamientos de comunicación social mostrados por 8 niños preescolares con y sin pérdida de la audición durante juegos de mesa no estructurados en diadas. Los resultados revelaron que los niños con pérdida auditiva producen alrededor de un cuarto de los comentarios verbales; sin embargo, se dedican a más actividades verbales y juegos que sus compañeros con audición normal.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Características de los Niños Que Tienen Dificultades con la Lectura: Colaboración entre el Maestro y los Terapistas del Lenguaje para Apoyar a los Niños	Katie E. Squires Sandra L. Gillam D. Ray Reutzel Utah State University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Noviembre 2013	El propósito de este artículo es poner de relieve las formas en que un terapeuta de lenguaje puede apoyar a los maestros de la primera infancia, asesorando y facilitando la adquisición temprana del lenguaje en los niños. Ilustra varias prácticas de enseñanza basadas en la evidencia para el éxito de niños que tienen dificultades en la lectura.
Apoyo de los Padres Inmigrantes Coreanos al Desarrollo y Mantenimiento de la Lengua Materna de sus Hijos Nacidos en Estados Unidos	Hyun-Sook Kang  Illinois State University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Noviembre 2013	Este estudio explora las ideologías y prácticas lingüísticas de padres inmigrantes coreanos con respecto al desarrollo del lenguaje de sus hijos nacidos en Estados Unidos. Participaron siete familias de origen étnico coreano compuestas de padres inmigrantes y sus hijos nacidos en Estados Unidos, con edades comprendidas entre los cinco y siete años, en el medio oeste de Estados Unidos. Se grabaron y analizaron entrevistas con los padres y conversaciones cotidianas de la familia durante la hora de la comida, momentos de lectura, y momentos de juego. Los hallazgos sugieren que los padres coreanos tienen un fuerte deseo de transmitir su lengua materna a sus hijos nacidos en Estados Unidos, lo que se deriva en gran parte de su barrera con el idioma y su percepción del lenguaje como una representación de la identidad y como capital socio-económico en caso que vuelvan a Corea. Esta política lingüística de la familia promueve el desarrollo de los niños bilingüe coreanos-americanos.
Los Profesores Preescolares y la Escritura Emergente de Niños: Apoyo a Estudiantes Diversos	Lindsay R. Dennis Nancy K. Votteler Florida State University, Sam Houston State University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Noviembre 2013	La escritura emergente es un componente pequeño pero importante del desarrollo global de la alfabetización. Este artículo presenta dos estrategias de escritura: (1) taller de escritores y (2) dictado en el contexto de la lectura de cuentos, que los maestros de preescolar pueden utilizar para orientar el desarrollo de la escritura emergente. Se incluyen también modificaciones para alumnos diversos.
¿Qué Conocen los Padres de Orígenes Lingüísticos Diversos y Cómo Pueden Ayudar a los Educadores de la Primera Infancia?: Un Estudio de Caso de una Comunidad de Preescolar Bilingüe	Sara Michael-Luna  City University of New York, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Noviembre 2013	El objetivo de este estudio de caso etnográfico de 24 meses es explorar qué información tienen las familias sobre el desarrollo del lenguaje de sus hijos bilingües y su uso, y cómo esta información puede ayudar a los profesores a (1) comprender los datos formales e informales de evaluaciones, y (2) crear apoyo lingüístico adecuado para los jóvenes bilingües y sus familias. La investigación se ha elaborado a partir de un estudio de caso etnográfico de un preescolar bilingüe (Italiano-Inglés) en una gran área metropolitana. El preescolar privado bilingüe provee educación para niños de 2,8 a 6 años de edad. Las familias que participaron eran principalmente inmigrantes bilingües y de clase media en un área metropolitana.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Logros Cognitivos de los Niños Pequeños: Entorno de Aprendizaje en el Hogar, Lenguaje y Origen Étnico	Lara A Frumkin University of East London, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	Este estudio evalúa el ambiente de aprendizaje en caso y el idioma del hogar de minorías étnicas y su relación con los puntajes de evaluación cognitiva del niño. Los hallazgos revelan que hay diferencias en los puntajes de rendimiento cognitivo entre los diferentes grupos étnicos. El ambiente de aprendizaje en el hogar no juega un papel tan importante en el aumento de las puntuaciones de la evaluación general de los alumnos, mientras que el habla de inglés en el hogar si lo hace independientemente de su origen étnico.
Actitudes y Prácticas Respecto al Lenguaje de Padres Australianos Chinos Relacionados al Desarrollo Bilingüe de sus Hijos Previo al Ingreso a la Escuela	Jiangbo Hu Jane Torr Peter Whiteman  Macquarie University, Australia <i>Journal of Early Childhood Research</i> Junio 2014	Este artículo informa sobre una investigación a profundidad de cinco familias chinas australianas sobre las experiencias y el desarrollo bilingüe de sus hijos en edad preescolar. Los hallazgos sugieren que los padres chinos tienen actitudes positivas hacia el bilingüismo por razones pragmáticas, como el éxito profesional futuro y la facilidad de comunicación con los miembros de la familia. Sin embargo, también expresaron su preocupación de que el desarrollo de la lengua materna de su hijo tenga un efecto negativo en el desarrollo del inglés. Las observaciones demostraron que las interacciones de los padres con sus hijos eran con frecuencia lúdicas e informales, y el lenguaje Inglés se utiliza con frecuencia. Muchos de los materiales proporcionados por los padres para apoyar la lengua materna de su hijo, tales como libros ilustrados y DVDs, tenían sus raíces en la cultura inglesa.
Examen de “Lo Blanco” en un Centro de Cuidado Infantil	Verity Clarke & Debbie Watson University of Bristol, Reino Unido <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014	Este artículo utiliza la teoría crítica del blanco (Critical Whiteness Theory) para explorar los discursos étnicos observados en un centro infantil en el sur de Londres. Mientras la crítica hacia el estatus y privilegios del blanco ha sido utilizada como un marco para entender la raza, el racismo y el multiculturalismo en una serie de entornos, como la educación, son pocos los estudios que han tratado de entender la etnicidad en contextos de la primera infancia, desde esta perspectiva. Un aspecto clave de la investigación fue desarrollar métodos centrados en los niños que capturaron las perspectivas sobre la etnicidad de niños de 3 a 5 años de edad a través de foto-elicitación y excursiones a pie. El artículo explora las múltiples formas en que padres, niños y personal en el centro actuaron, construyeron y deconstruyeron la cultura del blanco. El artículo concluye que es necesario realizar más exploraciones desde esta perspectiva en la configuración de la primera infancia con el fin de desarrollar estrategias que le ayudarán a producir una versión de lo blanco que puede desempeñar un papel en la lucha contra el racismo y ofrecer mayor multiculturalidad y apoyo familiar en la educación inicial.
Contrarrestando Discursos Reduccionistas: Recursos, Capacidades y Experiencias de Aprendizaje Temprano de Niños Latinos Hijos de Inmigrantes	Kiyomi Sánchez-Suzuki Colegrove & Jennifer Keys Adair University of Texas at Austin, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014	Este artículo documenta lo sucedido en un aula de primer grado en la que niños latinos hijos de inmigrantes tuvieron la oportunidad de utilizar sus propios recursos y habilidades de aprendizaje. Se observó que los niños utilizan sus propios recursos y habilidades para: (1) iniciación de proyectos, (2) el diseño de proyectos y (3) la realización de investigaciones a través de preguntas. Se discute cómo estas potencialidades de los niños desacreditan algunos de los discursos que se utilizan para justificar la reducción del plan de estudios para los niños de comunidades marginadas, específicamente de hijos de inmigrantes latinos.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
"Hablemos de los Libros": La Complejidad de las Discusiones Acerca de los Libros en un Aula Multilingüe de Preescolar	Rebekah Fassler St John's University, USA <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014	Este estudio sociolingüístico explora la complejidad de sostener la competencia comunicativa bilingüe emergente en preescolares en aulas multilingües de Head Start. Se investiga qué apoyó las competencias comunicativas de los niños en narraciones durante las discusiones de libros y las estrategias y desafíos que enfrentó el maestro para estimular las discusiones que permitan mejorar el aprendizaje de todos los niños bilingües emergentes del aula. En las conclusiones que se centran en las discusiones de libros, se documentó cómo el maestro crea un contexto para que los niños participen en narraciones de las historias utilizando estructuras consistentes y predecibles para provocar la interacción mediante preguntas abiertas y la captación de las respuestas de los niños. Las características del escenario para el desarrollo de la alfabetización bilingüe privilegia el uso del niño de sus propios recursos lingüísticos y los de sus pares.

**Categoría: Desafíos de la Profesión, Tema: Estrategias de Colaboración con la Familia**

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Estudio Comparativo del Capital Social de la Familia y de las Prácticas en el Aprendizaje de la Lecto-escritura en Singapur	Li Ren, Guangwei Hu Nanyang Technological University, Singapore <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Marzo 2013	Estudio comparativo de cuatro familias de inmigrantes chinos de clase media en Singapur. Sostiene que el uso de las relaciones sociales por parte de la familia para dar apoyo a la adquisición del lenguaje (Literacy Acquisition) potencializa el capital social real. Los resultados contribuyen a la teoría de James S. Coleman al potencializar el capital social real.
Lectura Compartida de los Padres con sus Niños: El Rol de la Personalización en la Interacción con los Libros	Natalia Kucirkova, David Messer y Denise Whitelock The Open University, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Diciembre 2013	Los análisis estadísticos revelaron que los niños y los padres mostraron frecuencias significativamente mayores de sonrisas y risas con los libros personalizados en comparación con los libros no personalizados. Aparentemente, la mayoría de los afectos positivos de los niños con los libros personalizados se realizaban en respuesta al contenido de los libros, mientras que las sonrisas de los padres ocurrían en mayor medida en respuesta a la sonrisa del niño. Estos hallazgos se encuentran entre los primeros en sugerir que las características de libros personalizados traen como consecuencia respuestas específicas distintas en los padres y en los niños durante la lectura compartida.
El Apoyo de los Padres en el Aprendizaje de la Lectura de sus Hijos: la Efectividad de la Lectura por Pares y la Lectura en Voz Alta en el Contexto de un País en Vías de Desarrollo	Mihika Shah-Wundenberg, Dominic Wyse, Roland Chaplain, University of Cambridge, University of London, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Diciembre 2013	Es un estudio cuasi-experimental con una muestra de 241 niños para evaluar la eficacia relativa de dos enfoques para la enseñanza de la lectura con el apoyo de los padres: Lectura de pares y lectura en voz alta. La lectura de pares y lectura en voz alta resultaron ser igualmente eficaces para mejorar las habilidades iniciales de lectura en inglés, la precisión en la lectura y la comprensión de los niños. En vista de la evidencia de que la lectura en voz alta fue implementada por padres con poco o ningún dominio del idioma inglés, se concluye que la aplicación de la lectura en voz alta en una escala más amplia en toda la ciudad podría tener un impacto beneficioso en el desarrollo de la lectura en inglés de los niños cuya lengua materna no es el inglés.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>Los Libros Bilingües como un Recurso para el Aprendizaje Inicial de la Lectura: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Sensibles a los Entornos Culturales y Lingüísticos</p>	<p>Rahat Naqvi, Anne McKeough, Keoma Thorne y Christina Pfitscher University of Calgary, Canadá <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Diciembre 2013</p>	<p>La eficacia de la lectura de libros de dos idiomas en aulas lingüística y culturalmente diversas es ampliamente aceptada. Analiza procesos de enseñanza-aprendizaje sensibles al contexto cultural y lingüístico en libros en dos idiomas para demostrar cómo los profesores y los lectores voluntarios construyen sobre repertorios lingüísticos y culturales para ayudar a los alumnos a adquirir conciencia metalingüística, empoderamiento cultural e identidad. Los resultados sugieren un replanteamiento de las prácticas en el aula basado en la participación familiar en el salón de clases y un sutil cambio en el equilibrio de la autoridad y la experiencia entre los maestros, niños y familias.</p>
<p>Examen de los Efectos del Entorno Educativo Familiar en la Adquisición de la Lectura y Matemáticas Emergentes</p>	<p>George Manolitsis, George K. Georgiou, Niki Tziraki University of Crete, Grecia University of Alberta, Canadá <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Cuarto trimestre 2013</p>	<p>El presente estudio examinó cómo la estimulación en el hogar respecto al aprendizaje de los números y las letras en niños de kindergarden influye en la adquisición de habilidades de lectura y matemática en primer grado. Se realizó seguimiento a ochenta y dos niños griegos de entornos socioeconómicos principalmente medio, desde kindergarden hasta primer grado en: inteligencia no verbal, alfabetización emergente, conceptos de matemáticas iniciales, conteo verbal de números, fluidez en la lectura y en las matemáticas. Los padres de los niños también respondieron a un cuestionario sobre la frecuencia de actividades de lecto-escritura y matemáticas en el hogar. La enseñanza de los padres tiene efectos en los conocimientos de las letras en los niños. La exposición a libros de lectura tiene efectos en la comprensión oral del vocabulario. La estimulación en el hogar de actividades numéricas influye en la capacidad de contar números. Los padres participan con mayor frecuencia en actividades numéricas que en las actividades de alfabetización. Estos hallazgos sugieren que el entorno educativo del hogar en lecto-escritura y matemáticas son importantes para la adquisición temprana de la lectura y las matemáticas, pero sus efectos están mediados por las habilidades de alfabetización y aritmética emergentes.</p>
<p>¿Con Qué Frecuencia Juega con su Hijo? Influencia del Capital Cultural de los Padres en la Frecuencia de las Actividades Estimulantes en Niños de 3 a 6 Años</p>	<p>Birgit Becker Goethe University Frankfurt, Alemania <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Febrero 2014</p>	<p>Muchos estudios han determinado una relación positiva entre actividades familiares (p.ej. leer al niño) y el desarrollo de los niños en diferentes áreas. También es sabido que existen diferencias sociales y étnicas con referencia a la frecuencia de tales actividades. Sin embargo, el mecanismo detrás de estas diferencias es menos claro. Este artículo analiza la importancia del capital cultural paternal como un factor mediador entre el origen familiar social y étnico y la frecuencia de actividades familiares estimulantes durante la primera infancia. Demuestra que el capital cultural de los padres refleja perfectamente los efectos de la educación de la madre y parcialmente aquellos que se deben a los orígenes étnicos.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Colaboración de los Maestros con las Familias Durante la Transición a la Escuela: Un Análisis de las Prácticas Docentes y sus Contribuciones Únicas a los Primeros Resultados Académicos de los Niños	Annemarie H. Hindman, Lori E. Skibbe, Frederick J. Morrison Temple University, Michigan State University, University of Michigan, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Septiembre 2013	Este estudio descriptivo explora la colaboración de los docentes con las familias en preescolar, jardín de infantes y primer grado, y su relación con el desarrollo temprano del lenguaje, la alfabetización y las matemáticas en los niños. Los resultados revelaron asociaciones positivas entre la provisión de talleres por parte de los maestros a los padres y el aprendizaje de vocabulario de los niños, así como entre las invitaciones de los profesores a los padres para ser voluntarios en el salón de clases y el desarrollo de matemáticas de los niños. Los resultados proporcionan nueva información sobre la naturaleza del alcance de los docentes durante el período de transición a la escuela y sus distintas contribuciones selectivas a importantes habilidades tempranas.
Promoción de la Lectura Conjunta Madres-Niños y de la Atención y Desarrollo del Lenguaje del Niño en una Población Sudafricana: Un Estudio Piloto	Peter J. Cooper, Zahir Vally, Hallam Cooper, Theo Radford, Arthur Sharples, Mark Tomlinson, Lynne Murray University of Reading, Reino Unido Stellenbosch University, Sudáfrica <i>Early Childhood Education Journal</i> Marzo 2014	Este estudio piloto evalúa el impacto de la capacitación de madres al compartir libros con sus hijos entre 14 y 18 meses de edad en una comunidad sudafricana de bajos recursos. 17 madres recibieron capacitación para compartir libros; y 13 madres no recibieron. Las madres que recibieron entrenamiento para compartir libros se involucraron bien y también se beneficiaron de este entrenamiento; por lo tanto, en comparación con las madres del grupo de comparación, se volvieron más sensibles, más facilitadoras y más elaboradas con sus bebés durante el intercambio de libros, y también se volvieron más sensibles a sus bebés durante el juego. Además, los bebés cuyas madres recibieron la capacitación para compartir libros mostraron mayores beneficios que los bebés del grupo de comparación, tanto en la atención como en el lenguaje. La formación en la actividad de compartir libros para las familias que viven en condiciones de adversidad socioeconómica marcada en Sudáfrica tiene el potencial de ser muy beneficioso para el progreso del desarrollo del niño. Se necesita un ensayo controlado a gran escala para confirmar esto.
Paquete de Alfabetización Hogar- Escuela para los Preescolares en el Siglo XXI	Susan Trostle Brand, Jessica Marchand, Elizabeth Lilly University of Rhode Island, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> , Mayo 2014	El artículo informa sobre el proyecto Compañeros de lectura (Reading Partners Project). La utilización de paquetes de alfabetización hogar-escuela permite que niños y padres aprendan a combinar las artes expresivas y estrategias de alfabetización emergentes incluyendo el reconocimiento de las letras del alfabeto, la conciencia fonológica y fonémica, y la fluidez del lenguaje oral.
Portafolios de Padres y Niños: Mira Este Libro Es Acerca de Nosotros	Dolores J. Appl, Jessica E. Leavitt, Melissa A. Ryan University of Maine at Farmington, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Mayo 2014	Un equipo de facilitadores describe el proceso y el contenido de los portafolios que ellos crearon para las familias que asistían semanalmente a sesiones de juego grupales basados en la filosofía y prácticas del Modelo de Padres Interactuando con Niños (PIWI-Parents Interacting with Infants). Los portafolios de padres e hijos son una forma de evaluación auténtica y destacan el desarrollo de los niños. Los facilitadores realizan observaciones semanales de las interacciones entre padres e hijos, lo que les permitió monitorear el progreso de los niños en relación a las metas establecidas por los padres, evaluar sus propias prácticas y planificar futuras sesiones de juegos grupales.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
El Papel del Interés del Niño y de las Interacciones Colaborativas Padres-Hijos en el Fomento del Desarrollo de Habilidades Numéricas y de Alfabetización en Hogares de Canadá	Ivanna K. Lukie, Sheri-Lynn Skwarchuk, Jo-Anne LeFevre Carla Sowinski University of Manitoba, University of Winnipeg, Carleton University, Canadá <i>Early Childhood Education Journal</i> Julio 2014	El propósito de este estudio fue determinar cómo los intereses de los niños y las interacciones colaborativas entre padres e hijos afectan a la exposición de actividades numéricas y de alfabetización en el hogar. Los padres de 170 niños de cuatro a cinco años de edad completaron una encuesta sobre el entorno de aprendizaje de su hijo en casa. Los datos de las entrevistas confirmaron que los padres de niños con altas puntuaciones en matemáticas estaban exponiendo a sus hijos a ricas actividades de aritmética durante el juego. Los hallazgos sugieren que los intereses de los niños y la colaboración entre padres e hijos, tiene un impacto en la exposición de las actividades numéricas y de alfabetización en el hogar.
Los Jóvenes Estudiantes: Aspectos de los Ambientes de Alfabetización en el Hogar que Apoyan las Hipótesis Acerca de la Estructura de las Palabras Impresas	Margaret Brown, Linda J Byrnes Linda M Watson, Bridie Raban The University of Melbourne, Australia The University of Birmingham, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	Este estudio investigó las relaciones entre los ambientes de alfabetización de los niños en el hogar y sus primeras hipótesis sobre las palabras impresas en el año previo al ingreso a la escuela. Participaron 147 niños en el estudio (70 niñas, 77 niños: edad media 57 meses). Los resultados mostraron que los niños tenían diversos grados de conocimiento sobre las palabras impresas. Se encontraron asociaciones significativas entre la edad del niño y la aplicación de las hipótesis sobre las palabras impresas. En relación con los ambientes de alfabetización en el hogar, los padres con perfiles y hábitos más fuertes de alfabetización, ya sea a través de formas tradicionales en la palabra impresa o de nuevas tecnologías de alfabetización, eran más propensos a leer a sus hijos a diario y estos niños eran más propensos a desarrollar hipótesis sobre la estructura de las palabras impresas
Influencia de los Padres Sobre la Alimentación de los Niños de 2 a 5 años: Revisión Sistemática de la Investigación Cualitativa	Jacqueline Peters Natalie Parletta Karen Campbell John Lynch University of South Australia, Deakin University, The University of Adelaide, Australia <i>Journal of Early Childhood Research</i> Febrero 2014	En este artículo se presenta una revisión sistemática de la investigación cualitativa de los padres de niños en edad preescolar y su influencia en la dieta, la elección de alimentos y la formación de hábitos alimenticios de sus hijos. Los resultados sugieren la necesidad de promover programas adaptados culturalmente para combatir las diferencias culturales específicas, tales como actitudes, percepciones y preocupaciones; hacer frente a obstáculos comunes para proporcionar alimentos saludables y enfrentar los desafíos de las familias de menores ingresos; el uso de alimentos para moldear la conducta del niño; que el niño crezca sin exceso de peso; conceptos erróneos comunes, como que un niño con mayor peso es más saludable y que privar al niño de comida puede resultar en inanición.
Los Beneficios de la Oferta de Alfabetización para los Padres de Familia en Inglaterra	Jon Swain Greg Brooks Sara Bosley Loughborough  University of London, University, University of Sheffield, USA <i>Journal of Early Childhood Research</i> Febrero 2014	Investiga las experiencias y percepciones de los padres de familia involucrados en un programa de educación familiar entre noviembre de 2007 y julio de 2009. Se entrevistó a 101 padres de los 74 programas familiares de alfabetización en Inglaterra alrededor de 12 semanas después de haber completado sus cursos. El artículo muestra beneficios para padres, hijos, familia y escuelas, entre éstos, los padres aprenden a apoyar el aprendizaje de sus hijos; dan mayor valor a la educación y el aprendizaje y obtienen una comprensión más profunda de los sistemas escolares; se vuelven más interesados en desarrollar sus propias habilidades de alfabetización; forman redes sociales y de apoyo, que se mantienen durante el tiempo que su hijo permanece en la escuela.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>La Naturaleza de las Interacciones entre las Familias de Inmigrantes Chinos y Personal de la Guardería: ¿Cómo Influye la Cultura, la Clase y la Metodología?</p>	<p>Tang Heng T Columbia University, EE.UU <i>Journal of Early Childhood Research</i> Junio 2014</p>	<p>Este estudio de caso utiliza herramientas etnográficas para examinar la naturaleza de las interacciones entre 11 familias de inmigrantes chinos y personal de un preescolar de bajos ingresos. Se encontró que las diferencias socioculturales entre el personal y los padres complicaba la interacción, y a menudo se malinterpreta la resistencia de los padres. Se proponen sugerencias para evitar que los estereotipos y las diferencias socioculturales, obstaculicen el establecimiento de alianzas exitosas entre las escuelas y las familias inmigrantes.</p>
<p>Más Allá de la Participación: ¿Qué Hemos Aprendido de Hunter Sobre la Colaboración con los Niños y Familias de Pasifika</p>	<p>Maria Cooper &amp; Helen Hedges University of Auckland, Nueva Zelanda <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Junio 2014</p>	<p>El incremento de la participación de los niños de Pasifika en la educación inicial es uno de los objetivos de la Política de Aotearoa–Nueva Zelanda. El currículo de educación inicial Te Whāriki incentiva a los maestros a colaborar con la familia. Sin embargo, hay poca investigación que guíe a los maestros de centros integrados a interpretar los intereses de los niños de Pasifika, en particular aquellos relacionados con las comprensiones y experiencias diarias de familias, comunidades y culturas. Este artículo argumenta que para que los niños y sus familias diversas se beneficien de la participación en la Educación Inicial, los maestros deben adoptar enfoques más analíticos, que respondan a la diversidad cultural, así como constructos que guíen la implementación de un currículo dinámico y basado en el juego. Discute y defiende la estrecha colaboración entre los centros de educación inicial y las familias en beneficio del crecimiento, desarrollo, aprendizaje e identidad cultural del niño.</p>
<p>Participación Infantil y Compromiso de la Familia en Servicios de Atención y Educación Inicial en Comunidades Australianas Desfavorecidas</p>	<p>Rebekah Grace, Jennifer Bowes, Emma Elcombe Macquarie University, Australia <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014</p>	<p>Los autores investigaron las opiniones y prácticas de 101 familias de comunidades desfavorecidas con el objeto de prestar apoyo a las iniciativas de la política nacional en materia de educación inicial y determinar los motivos de los bajos porcentajes de matrícula en los servicios de cuidado infantil de familias de áreas desfavorecidas. Se reclutaron familias con un hijo de 3 a 5 años de edad provenientes de zonas urbanas, rurales y remotas de Nueva Gales del Sur en Australia. Las entrevistas a los padres incluían preguntas basadas en la teoría ecocultural. Las familias subrayaban la calidad más que el costo como el factor primario que influencia su participación en los servicios. El número de matrículas en los servicios para la primera infancia, así como el nivel de participación familiar en el servicio eran mucho más probables cuando las familias percibían que el servicio de guardería era seguro, cuando había un mayor grado de conexión familiar y cuando las familias trataban con otros profesionales. Los hallazgos subrayan la importancia de adoptar un enfoque centrado en la comunidad y la familia para comprender mejor los factores que obstaculizan y facilitan la participación de la familia en los servicios para la primera infancia.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

**Categoría: Desafíos de la Profesión Tema: Calidad de los Programas de Cuidado y Educación Inicial**

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
<p>Comprensión de la Variación en la Calidad del Aula en los Centros para la Primera Infancia: Evidencia de Valoración de la Calidad y la Mejora del Sistema de Colorado</p>	<p>Lynn A. Karoly, Gail L. Zellman, Michal Perlman RAND Corporation, USA University of Toronto, Canadá <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Cuarto trimestre 2013</p>	<p>Este estudio examina la variabilidad en la calidad de las aulas dentro de los centros para la primera infancia y sus implicaciones acerca de cómo los sistemas de medición de la calidad capturan el nivel de calidad del centro. La evaluación de un centro en un sistema de calificación de calidad puede depender de qué clases se evalúan. Las normas de selección del aula de forma aleatoria pueden reducir el costo de la medición pero aumentar los errores de clasificación. Los diseñadores de sistemas de medición de calidad, por lo tanto, deben tener en cuenta el equilibrio entre los costos de medir más aulas en cada centro frente a los costos de obtener errores en la clasificación de los centros. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para diseñadores de sistemas de medición de calidad, padres y otras partes interesadas.</p>
<p>La Calidad de la Atención del Niño y las Habilidades Cognitivas a los 24 meses: Resultados del Análisis de Propensiones del Estudio Longitudinal de la Primera Infancia por Cohortes de Nacimiento (ECLS-B)</p>	<p>Erik Ruzek, Margaret Burchinal, George Farkas, Greg J. Duncan  University of California, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Primer trimestre 2014</p>	<p>Este estudio analizó la calidad de la atención a niños de 2 años de edad y los resultados de la información de la muestra de niños nacidos en la cohorte 2001 del estudio longitudinal de la primera infancia (ECLS-B), representativo a nivel nacional. De acuerdo a los resultados los niños de bajos ingresos son más propensos a ser cuidados por sus padres que los niños de niveles socioeconómico altos y, cuando estaban bajo el cuidado de guarderías, recibían de forma frecuente servicios de menor calidad. Los niños de nivel socioeconómico bajo están ubicados en guarderías de menor calidad que los niños de nivel socio-económico alto. La calidad de la atención del niño se asoció significativamente con las habilidades cognitivas a los 24 meses. Mejorar la calidad de la atención para los niños de bajos recursos es importante para reducir la brecha respecto a las habilidades cognitivas.</p>
<p>Umbrales en la Asociación entre la Calidad del Cuidado Infantil y los Resultados del Niño en Preescolares Rurales</p>	<p>Margaret Burchinal, Lynne Vernon-Feagans, Virginia Vitiello, Mark Greenberg University of North Carolina at Chapel Hill, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Primer trimestre 2014</p>	<p>Este estudio examinó si se necesita un nivel mínimo de calidad en el preescolar (umbral) para poder establecer una relación entre la calidad preescolar y los logros académicos, conductuales y de memoria en los niños, de una muestra de niños de bajos recursos de comunidades rurales donde se ha encontrado que la calidad de los servicios de cuidado del niño es menor que en aquellos de las comunidades urbanas. Los participantes incluyeron a 849 niños de dos regiones rurales con altos niveles de pobreza. Los resultados sugieren que la calidad está relacionada con el comportamiento de los niños. Sin embargo no se encontró evidencia de los efectos de umbrales de calidad en el caso de los resultados académicos y la memoria.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>Familia, Infancia y Factores de Ubicación y Razones de los Padres de Familia para Seleccionar Múltiples Centros de Cuidado Infantil Simultáneos en los Años Previos al Ingreso a la Escuela en Australia</p>	<p>Cathrine Neilsen-Hewett, Naomi Sweller, Alan Taylor, Linda Harrison, Jennifer Bowes  Macquarie University, Australia  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Primer trimestre 2014</p>	<p>Este estudio longitudinal informa sobre 677 niños y sus familias reclutadas de centros de cuidado infantil regulados por el gobierno en zonas urbanas y rurales de Nueva Gales del Sur, Australia. Se observó que la selección de múltiples tipos de servicio de cuidado infantil simultáneos era relativamente común en un tercio de los niños que asistían al menos a dos tipos de servicio de cuidado infantil por semana. Los resultados sugieren que la utilización de múltiples servicios de cuidado infantil es más común en los casos en que los niños eran mayores, tenían mejor salud o cuyas madres trabajaban y provenían de áreas urbanas más que rurales. Las razones de los padres para seleccionar múltiples servicios de cuidado infantil simultáneos parecían estar basados en el interés superior del niño y la conveniencia de los padres.</p>
<p>Las Características de los Participantes y las Variables de Proceso Predicen la Deserción de un Programa de Intervención Temprana en el Hogar</p>	<p>Tilman Brand, Tanja Jungmann  University of Rostock, Alemania  <i>Early Childhood Research Quarterly</i>  Segundo trimestre 2014</p>	<p>Se analizaron predictores de deserción en un programa de intervención temprana en el hogar dirigido a familias en desventaja social. Los resultados indicaron que el 38,5% de las madres dejó el programa prematuramente. Las madres más jóvenes abandonaron el programa con más frecuencia y eran madres que no habían experimentado riesgo durante el embarazo. La participación frecuente de la abuela contribuyó a la retención. Con respecto a las variables de proceso, los riesgos de deserción se relacionaron a un alto porcentaje de visitas fallidas y una baja participación de las madres durante las visitas al hogar. Entre las madres con un alto grado de factores de riesgo de abuso y negligencia infantil, la participación de las parejas (esposo o novio) durante las visitas influyó positivamente en las tasas de retención. Dado que las variables de proceso explican en gran medida la variación respecto a la deserción en comparación con las características de los participantes, es razonable centrarse en los procesos de intervención cuando se trata de reducir la deserción en programas de intervención temprana en los hogares.</p>
<p>El Liderazgo de la Primera Infancia a través de la Perspectiva del Liderazgo Distribuido</p>	<p>Johanna Heikka &amp; Eeva Hujala  University of Tampere, Finlandia Macquarie University, Australia  <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Noviembre 2013</p>	<p>En el presente estudio se investiga el reparto de responsabilidades directivas en el ámbito de la educación infantil preescolar. Cómo perciben la gestión de dirección los implicados en la educación infantil preescolar, tales como maestros, directores de centros preescolares y los responsables administrativos municipales. Muestra que son escasas las prácticas de formas avanzadas de reparto de responsabilidades directivas. El fomento de la interdependencia de responsabilidades entre maestros de preescolar, directores de los centros y gestores municipales de educación infantil preescolar, así como la creación y desarrollo de estructuras que impulsen la interrelación entre todos los profesionales involucrados, incrementaría la calidad de la responsabilidad compartida.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Autor, Revista, Fecha	Resultados
Efectividad del Programa de Prevención Socio-Emocional en Función del Nivel de Riesgo de los Niños	Catrinel A. Ștefan & Mircea Miclea  Babeș-Bolyai University, Rumania <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>  Febrero 2014	En el presente estudio se informa sobre los resultados de un programa de prevención comunitaria con múltiples facetas, que fue puesto en práctica simultáneamente como una intervención universal para niños de riesgo moderado y bajo y una intervención indicada para niños de riesgo elevado. Para seleccionar a los niños de preescolar se utilizó el examen de desarrollo de competencias sociales. La efectividad de la intervención sobre los comportamientos de los niños en la casa aumentó en función de un riesgo más alto de base y un nivel más elevado de presencia de los padres. Los resultados también indican que la formación de los padres en el contexto de una intervención comunitaria sostiene la transferencia de las competencias de la clase a las interacciones entre padres y niños.
Concepciones de los Padres de la Calidad en la Educación de la Primera Infancia Griega	Vasilis Grammatikopoulos, Athanasios Gregoriadis, Nikolaos Tsigilis & Evidiki Zachopoulou University of Crete, Aristotle University of Thessaloniki, Grecia <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Febrero 2014	El objetivo de este estudio es examinar las evaluaciones de los padres en cuanto a la calidad de la Educación de la Primera Infancia en Grecia. Compara la visión de los padres con la visión de expertos. Los resultados indican que las calificaciones de los padres sobrestiman la calidad de la Educación de la Primera Infancia en Grecia, en comparación con las de los observadores calificados. Además, tanto las calificaciones de los padres como las de los observadores presentan un desacuerdo constante. Más allá, los resultados de los expertos indican que la provisión de la calidad de la Educación en la Primera Infancia en Grecia debe mejorarse a fin de llegar a los estándares aceptables de los otros países desarrollados.
El Estrés y la Sensibilidad del Cuidador en el Personal Dedicado al Cuidado de Niños en Santiago, Chile	Maria Pia Santelices The Pontifical Catholic University of Chile, Chile <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Abril 2014	Esta investigación exploratoria estudia la relación entre el estrés y la sensibilidad del personal que atiende a niños de bajos ingresos entre 12 y 24 meses de edad en centros de cuidado infantil de Chile. Los resultados apoyan la importancia de la interacción del niño con sus cuidadores y muestra cómo el estrés diario del personal y sus respuestas a las necesidades de los bebés puede afectar los aspectos cognitivos.
El Estrés Laboral y Bienestar de los Profesionales del Cuidado Infantil Familiar	Paula Gerstenblatt, Monica Faulkner, Ahyoung Lee, Linh Thy Doan, Dnika Travis The University of Texas at Austin, USA <i>Early Childhood Education Journal</i> Enero 2014	Este estudio consistió en tres grupos focales de 11 profesionales de cuidado infantil familiar que compartieron sus puntos de vista sobre los factores de estrés relacionados con el trabajo y el bienestar. Muchos de los hallazgos del estudio fueron congruentes con las investigaciones previas en el campo; sin embargo, una de las principales conclusiones de este estudio fue la importancia que dan los profesionales de cuidado infantil familiar a la afirmación y el establecimiento de una identidad profesional para mitigar la tensión relacionada con el trabajo. Se discuten las recomendaciones y estrategias para ayudar a los profesionales de cuidado infantil familiar en la construcción de una identidad profesional.
Amistad en Niños Pequeños: Construcción de un Método Sociométrico Conductual	Anne-Greth van Hoogdalem, Elly Singer, Anneloes Eek, Daniëlle Heesbeen Utrecht University, Holanda <i>Journal of Early Childhood Research</i> Octubre 2013	Se necesitan métodos para medir la amistad entre los niños, los orígenes de la amistad y su impacto en el desarrollo. Durante la investigación se construyó un método sociométrico conductual para estudiar los grados de amistad entre los niños en las guarderías. Se observaron 674 diadas durante su juego libre en los grupos de la guardería. El análisis factorial exploratorio mostró una fuerte relación entre el juego conjunto, el comportamiento prosocial, las iniciativas y la imitación, lo que podría explicarse por la amistad.



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Papel de los Peligros del Entorno en las Percepciones de las Madres Acerca de la Supervisión Adecuada	Amy Damashek, Charles Borduin Scott Ronis Western Michigan University, University of Missouri, USA University of New Brunswick, Canadá <i>Journal of Early Childhood Research</i> Febrero 2014	Este estudio examinó la interacción del niño (la edad, el género y los comportamientos de riesgo de lesiones) y las variables de percepción de las madres del riesgo ambiental (nivel de riesgo, probabilidad de lesiones y gravedad de la lesión potencial) para determinar las percepciones de las madres acerca de los niveles adecuados de supervisión de sus niños. Se entrevistaron 58 madres de niños 2 a 8 años de edad de la comunidad. Los resultados ponen de relieve la complejidad de los factores que influyen en las percepciones de las madres acerca de la adecuada supervisión e indican la importancia que dan al nivel de riesgo ambiental.
La Acreditación Nacional y su Papel en la Educación Inicial: un Análisis de los Sellos de Calidad de los Programas de Cuidado Infantil de Florida y Estándares de Concesión de Licencias	Christian Winterbottom Ithel Jones The Ohio State University, USA Florida State University, USA <i>Journal of Early Childhood Research</i> Febrero 2014	Este artículo informa sobre la primera evaluación del estado de Florida del programa Gold Seal Quality Care, la acreditación y la relación con las violaciones en la concesión de licencias. Analiza las diferencias entre las instalaciones acreditadas y las no acreditadas por el Departamento de Niños y Familias del programa Gold Seal, desde el 2007 hasta el 2010. Concluye que los programas acreditados son de una calidad superior a los programas no acreditados.
Retos de la Planificación de una Evaluación de Cero a Tres: Un Sistema de Evaluación Universal para la Primera Infancia	Christine Leow, Aimee Hilado Maria Cristina Limlingan Northeastern Illinois University, Tufts University, USA <i>Journal of Early Childhood Research</i> Junio 2014	En este artículo se examina la perspectiva de una evaluación de la primera infancia en los Estados Unidos, y en particular destaca los desafíos que surgen cuando se está evaluando todo el sistema de un estado, donde el sistema se compone de una variedad de modelos de programas y en el que la prestación de servicios para la primera infancia es universal. Se destacan los desafíos de manera que los evaluadores estén conscientes de estos temas en la planificación de todo el sistema de evaluación universal.
La "Normalización" de la Lactancia: la Batalla Entre el Biberón y la Lactancia Materna en Servicios para la Primera Infancia	Judith Duncan, Carol Bartle University of Canterbury, New Zealand <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> Marzo 2014	La normalización de las prácticas como una herramienta para el control del cuerpo y de los procesos corporales ha sido bien documentada utilizando teorías de Foucault, incluyendo debates en torno a la lactancia materna. Los programas para lactantes deben ser lugares para la promoción de la lactancia materna, es decir, lactancia activa de la madre y, cuando esto no sea posible, la alimentación al bebé con leche materna. En este artículo se explora, sobre la base de las teorías de Foucault, la complejidad de la 'normalización' tanto de la alimentación por biberón como de la lactancia materna. La discusión se enmarca en la 'batalla de la lactancia o el biberón' en los servicios de cuidado y educación infantil en Nueva Zelanda y pone de relieve las dificultades en el uso de la "normalización" como agente de cambio o de resistencia.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Relación Entre el Cuidado Infantil y los Comportamientos Internos y Externos de los Niños de 12 a 24 Meses: Importancia de las Características Específicas de la Calidad de los Servicios de Cuidado Infantil en Función del Género y Temperamento del Niño	Lise Lemay, Nathalie Bigras, Caroline Bouchard Université du Québec à Montréal, Université Laval, Canadá <i>International Journal of Early Childhood</i> Agosto 2014	Este estudio explora si la relación entre la calidad educativa ofrecida a niños y niñas pequeños y los comportamientos exteriorizados e interiorizados de los niños de 24 meses que frecuentan un centro de cuidado infantil desde su primer año de vida, está moderada o mediatizada por su género y su temperamento. Los resultados confirman el papel del género y el temperamento de los niños como moderadores o mediatizadores de su comportamiento, apreciándose una asociación entre una dimensión de la calidad educativa y los comportamientos exteriorizados, únicamente; los comportamientos interiorizados se predicen mediante la contribución individual del temperamento de los niños y de una dimensión de calidad del proceso educativo. La discusión subraya la importancia de un nivel de calidad elevado para favorecer una menor manifestación de comportamientos exteriorizados en niñas y en los niños con un temperamento difícil, así como una menor manifestación de comportamientos interiorizados en todos los niños/as. La discusión aborda las repercusiones de estos resultados en la práctica, subrayando la necesidad de individualizar la intervención educativa bajo ciertas condiciones. Por último, los resultados de este estudio apoyan la necesidad de explorar la influencia de la calidad de los servicios de cuidado infantil desde una perspectiva ecológica.

**Categoría: Desafíos de la Profesión, Tema: Educación Inicial y Desarrollo**

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Asociaciones Longitudinales entre el Interés, la Persistencia, el Apoyo de los Padres y los Logros en la Primera Infancia	Anne Martin, Rebecca M. Ryan, Jeanne Brooks Columbia University, USA Georgetown University, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Cuarto Trimestre 2013	Este estudio investiga las dos facetas de la preparación a la escuela de los niños: interés por las nuevas tareas cognitivas (interés) y la persistencia en la realización de tareas (persistencia). Los resultados indican que el apoyo de los padres de familia influye más en conductas de interés y persistencia que lo inverso. Tanto el interés como la persistencia de los niños de 3 años predijeron el rendimiento académico a la edad de 5 años.
Funciones de la Conducta Agresiva y Futuro Deterioro Funcional	Emily J. Hart, Jamie M. Ostrov University at Buffalo, The State University of New York, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Cuarto trimestre 2013	Este estudio explora las asociaciones entre los subtipos de agresividad y el deterioro funcional. En la primera etapa del estudio, las observaciones de conductas agresivas se realizaron durante momentos de juego libre. En la segunda etapa, se recogió información sobre reportes de los padres de familia acerca del deterioro funcional. La agresión física reactiva fue un predictor significativo y único de deterioro futuro, teniendo como variables de control el género y otros tipos de agresión. Las implicaciones de estos hallazgos se discuten desde una perspectiva de desarrollo.
No Tan en Silencio Después de Todo: Examen y Análisis de la Etapa de Silencio en la Adquisición del Segundo Idioma en la Infancia	Theresa A. Roberts California State University, USA <i>Early Childhood Research Quarterly</i> Primer trimestre 2014	Se ha propuesto un periodo de silencio (no verbal) como un rasgo característico de la adquisición del segundo idioma en la infancia. Hay estudios que sostienen que el silencio, como la segunda de las cuatro etapas típicas de la adquisición de segundas lenguas, ha influido en la política y la práctica de preescolar. El análisis de la evidencia del presente estudio indica que existen pruebas limitadas de una etapa de silencio, no verbal, de preproducción o lenguaje receptivo. Se propone un estudio interdisciplinario e histórico para la aprobación generalizada de la idea de un período de silencio.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
<p>El Desarrollo de la Comunicación Referencial: Mejoramiento de la Precisión de Mensajes Mediante la Coordinación del Lenguaje Oral Privado (Pensar en Voz Alta) con el Cuestionamiento de Pares</p>	<p>Conchi San Martín, Ignacio Montero, M. Isabel Navarro, Bárbara Biglia</p> <p>Universitat de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universitat Rovira i Virgili, España</p> <p><i>Early Childhood Research Quarterly</i></p> <p>Primer trimestre 2014</p>	<p>Esta investigación se inspira en la noción de Vygotsky del desarrollo del lenguaje privado (pensar en voz alta). Desde esta perspectiva, el lenguaje privado tiene un papel regulador cuando el niño se centra en lo que debe decir al hablar a los demás.</p> <p>Este estudio longitudinal llevado a cabo con 10 parejas de niños con una edad media de 4,5, 6,5, y 8,5 años, analizó la relación entre la capacidad del niño para modificar mensajes, el aumento de la calidad informativa, la presencia del lenguaje privado y el surgimiento de cuestionamientos de los niños que se encuentran en el papel de oyente con el objeto de aclarar algunos aspectos del mensaje. En línea con las tesis de Vygotsky, el lenguaje privado jugaría un papel importante para permitir a los niños reflexionar sobre la calidad de sus expresiones comunicativas, y en consecuencia modificarlas y mejorarlas. En este proceso, la capacidad de mejorar la precisión del mensaje, coordinando el habla privada con el cuestionamiento de pares, claramente emerge con la edad.</p>
<p>La Función Ejecutiva y la Autorregulación Verbal en la Infancia: Los Vínculos de Desarrollo Entre el Habla Privada Parcialmente Interiorizada y la Flexibilidad Cognitiva</p>	<p>David Alarcón-Rubio, José A. Sánchez-Medina, José R. Prieto-García</p> <p>Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España</p> <p><i>Early Childhood Research Quarterly</i></p> <p>Segundo trimestre 2014</p>	<p>Estudios recientes han señalado que la función ejecutiva y el uso del habla privada (pensar en voz alta) se relacionan en la infancia, y proponen que el salto crítico que ocurre en el desarrollo de la función ejecutiva entre los tres y los seis años puede darse debido a la aparición de las funciones de autorregulación del lenguaje en esta edad. Esta investigación exploró la relación entre la función ejecutiva y el habla privada en un estudio transversal de 81 niños de entre cuatro y siete años de edad. Los niños realizaron una tarea de la función ejecutiva, el Dimensional Change Card Sort (DCCS), y se observó el uso del habla privada de los niños durante la tarea de categorización. Los resultados indicaron que, los niños que utilizan más el habla privada (pensar en voz alta) tienen más probabilidades de pasar a la fase más difícil de la tarea DCCS que evalúa la capacidad de utilizar de forma flexible las diferentes normas de clasificación de acuerdo a una regla de orden superior. Se discute el papel de la mediación verbal en el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y sus implicaciones para el diseño de programas de intervención para niños que poseen déficit de la función ejecutiva.</p>
<p>Fundamentos del Carácter: Aspectos Metodológicos de un Estudio sobre el Desarrollo del Carácter en los Niños de Tres a Seis Años de Edad, con un Enfoque en los Comportamientos Compartidos</p>	<p>James Arthur, Sacha Powell &amp; Hsing-Chiung Lin</p> <p>University of Birmingham, Canterbury Christ Church University, Reino Unido</p> <p><i>European Early Childhood Education Research Journal</i></p> <p>Febrero 2014</p>	<p>Este trabajo se centra en las cuestiones metodológicas surgidas en un estudio del desarrollo del carácter, utilizando ilustraciones sobre el tema “comportamientos compartidos”. El estudio se apoya en observaciones naturalistas de las interacciones entre compañeros de 55 niños de entre 3 y 6 años de seis centros de atención a la infancia en el sureste de Inglaterra. La originalidad del estudio reside en que explora el desarrollo moral aplicando la teoría fundamentada a la observación y análisis, sin referencia a ninguna teoría de base particular como marco explicativo. Esta investigación ayuda a comprender la complejidad de las experiencias subjetivas de los niños tratando de reflejar las negociaciones hábiles y a veces sorprendentes de los niños sobre dilemas morales. Las implicaciones prácticas de este trabajo reposan en los intentos de desentrañar el desarrollo del carácter moral de los niños pequeños y la práctica a través de la cual este proceso puede ser alimentado.</p>

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
El Desarrollo de la Multialfabetización de un Niño Trilingüe: Cuatro Actividades Principales de Alfabetización Desde el Nacimiento Hasta los Seis Años	Mi Song Kim University of Western, Canada <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Abril 2014	Este estudio examina el proceso de construcción del significado en una niña trilingüe. El estudio tiene como objetivo explorar cómo la niña llamada Francesca (seudónimo) integra el repertorio de alfabetización que ella desarrolló dentro y fuera de la educación formal en un contexto multilingüe. Basado en la idea de Vygotsky de actividad líder, definida como fuente fundamental de desarrollo, cuatro actividades líderes principales se identifican para entender el desarrollo de alfabetización múltiple de Francesca: (1) gestos/gestos gráficos (dibujos que son como gestos) en el juego libre; (2) gestos/discurso en el juego de simulación; (3) habla/discurso gráfico (dibujos como representaciones de objetos) en juegos de rol; y (4) escritura multimodalidad en el juego basado en reglas. Estas actividades líderes sugieren la situación social del desarrollo del lenguaje, en las que mediaron múltiples herramientas semióticas en sus contextos de comunicación interpersonales, pudiendo eventualmente convertirse en herramientas psicológicas para sus propias motivaciones, emociones, lenguaje interior, pensamientos y acciones. Las consecuencias se abordarán para apoyar el desarrollo de la alfabetización de niños pequeños con múltiples lenguas y culturas.
Los Factores Demográficos, el Temperamento y la Calidad del Entorno Preescolar Como Predictores de Cambios Diarios de Cortisol (Corticoide) Entre Niños Finlandeses de Seis Años de Edad	Nina Sajaniemi, Eira Suhonen, Risto Hotulainen, Minna Tormanen, Alisa Alijoki, Mari Nislin & Elina Kontu University of Helsinki, Finlandia <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> Abril 2014	En Finlandia, el último año antes de que los niños pasen a la escuela primaria se llama preescolar. El año en preescolar es académicamente mucho más exigente que los años anteriores en la guardería enfatizando junto con las actividades escolares desafíos sociales y cognoscitivos adecuados a la edad. El primer objetivo del presente estudio fue investigar si el año preescolar (niños de seis años de edad) tenía un efecto sobre la reactividad del cortisol de los niños. Se investigó la reactividad del cortisol para examinar los cambios en la regulación del estrés, tanto en otoño como en primavera. El segundo objetivo del estudio fue explorar si los factores demográficos, el temperamento y la calidad del entorno preescolar tienen efecto en la variación diaria del nivel de cortisol entre los participantes del estudio. Los resultados indicaron que los niños mostraban la reactividad típica del cortisol durante otoño, como se esperaba, mientras que los valores de cortisol eran considerablemente más altos en primavera. Los resultados del otoño revelaban una relación importante entre los efectos del cortisol y las características del temperamento como tristeza, enojo/frustración y sensibilidad perceptiva. Estas características no eran tan evidentes cuando fueron medidas durante la primavera. Además los resultados indicaron que la calidad del entorno de aprendizaje afecta a los cambios en la reactividad del cortisol de los niños.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Andamios, Análisis y Materiales: Factores que Contribuyen en un Hallazgo Inesperado en Juegos de Simulación Avanzados Para la Edad en Bebés y Niños	Anne-Marie Morrissey Universidad de Deakin, Australia <i>Journal of Early Childhood Research</i> Junio 2014	Se investigó el desarrollo de juegos de simulación en bebés y niños y el modelaje de la madre en el juego en contextos diádicos. Se grabaron en video 21 niños entre 8 y 17 meses de edad en sesiones de juego mensuales con sus madres. Se midieron las frecuencias y niveles de juego de simulación entre el niño y la madre. La evaluación del coeficiente intelectual de los niños a los 5 años (Stanford-Binet IV) indicaron niveles de promedio a alto (M = 122,62). Los análisis descriptivos mostraron que los niveles de desarrollo de la simulación en los niños eran marcadamente superiores a las expectativas típicas en niños de su edad. Dado que un análisis previo mostraba que no había asociaciones específicas entre los niveles de juego y coeficiente intelectual, el artículo propone que los factores que contribuyen al desarrollo avanzado de los niños en los juegos de simulación son: el andamiaje intensivo de las madres, los enfoques de análisis de datos y el uso de materiales de juego abstractos.
Evaluación del Desarrollo Psicosocial de Niños que Asisten a Escuelas de Párvulos en Campos de Refugiados en Tailandia	Akiko Tanaka University of Minnesota, USA <i>International Journal of Early Childhood</i> Noviembre 2013	Los Karen, un grupo étnico minoritario de Birmania, han experimentado un estado de exilio prolongado en campos de refugiados en Tailandia debido al conflicto étnico en su tierra natal. Las guarderías de los tres campos de refugiados Karen más grandes, tienen el objetivo de promover el desarrollo psicosocial de los niños brindándoles un entorno centrado en el niño, creativo y que propicie el aprendizaje. Se examinó el desarrollo psicosocial y comportamientos de riesgo potencial de niños de dos a cinco años usando una evaluación psicosocial. Los resultados mostraron que el desarrollo psicosocial de los niños aumentan con la edad y que la mayoría de los niños de 5 años son capaces de jugar de manera cooperativa con otros niños. Un tercio de los niños presentó tristeza o quebrantos emocionales. También se observó dificultad para separarse de los padres. Los resultados muestran que los niños que asistieron a guarderías por más de un año tenían mayor disposición a jugar de forma cooperativa con otros niños y estaban más conscientes de sus propios sentimientos y los de los demás. Por otro lado, los niños nuevos en las guarderías eran más corteses, seguían mejor las reglas y controlaban mejor sus emociones frente a la frustración. Los resultados indican que las guarderías pueden ser una práctica prometedora para promover el desarrollo psicosocial saludable de los niños que viven en campos de refugiados por períodos de tiempo prolongado.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

**Categoría: Innovaciones Pedagógicas, Tema: Alfabetización digital y Educación Inicial**

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
El Desarrollo Apropriado de la Alfabetización Digital: El Apoyo a las Competencias Culturales y a las Habilidades Sociales en la Educación Inicial	Meryl Alper University of Southern California, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2013	Sostiene que alinear la discusión del uso de los niños de nuevos medios con el paradigma de la alfabetización digital de Jenkins permite un mayor examen de los beneficios potenciales de los medios y tecnologías digitales y no digitales.
Autoría de Montajes en el Mundo Digital: Ejemplo de las Comprensiones Sociales, Críticas y Semióticas de un Niño en Línea	Kari-Lynn Winters, Vetta Vratulis,  Brock University, Canada Saginaw Valley State University, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Diciembre 2013	Los datos fueron recogidos durante un estudio de caso, en el que el primer autor se sienta junto al niño, tomando notas detalladas, entrevistándolo y tomando capturas de pantalla de su producción digital. Los hallazgos sugieren que la autoría es raramente lineal ya que los autores continuamente mezclan, instalan, insertan e interaniman recursos semióticos al juntar sus mundos socioculturales y posiciones críticas.
Una Comparación a Pequeña Escala del Impacto Relativo de la Lectura Dialógica y la Lectura Compartida con un Adulto de Sexo Masculino en el Desarrollo de las Habilidades de Lectura en los Niños	Claire Pillinger, Clare Wood  Coventry University, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Diciembre 2013	Lectura Dialógica (Dialogic Reading-DR) es una forma de lectura compartida de libros interactivos que promueven la participación activa de los niños en la lectura. Examina si la Lectura Dialógica tiene un mayor impacto en el desarrollo de la lectura de los niños que los estilos tradicionales de la lectura compartida. Los niños fueron evaluados antes y después de la actividad sobre comprensión lectora, logros y fluidez en la lectura. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de lectura dialógica y de lectura compartida.
Tecnologías "Inteligentes" en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguaje y Lecto-escritura en la Educación Inicial: Una Meta-narrativa de Tensiones Paradigmáticas en el Uso del iPad en una Clase de Preparatoria en Australia	Julianne Lynch Terri Redpath  Deakin University, Australia <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2014	Se centra en los patrones emergentes de la utilización de iPads de Apple en una clase de preparatoria de Australia (primer año de educación obligatoria) durante el primer año de aplicación de estos dispositivos. Nuestros hallazgos sugieren que la política y el contexto del plan de estudios más amplio de la educación en lenguaje y lecto-escritura de los primeros años y las prácticas institucionalizadas encontradas en este espacio, están potencialmente en desacuerdo con las intenciones de los maestros de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de tecnologías, en particular con respecto a las tensiones entre las tradiciones basadas en lo impreso y nuevas alfabetizaciones digitales, y las que existen entre los planes de estudio estándares y agendas más innovadoras.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Las Tecnologías con Traductores de Vocabulario al Español y Otros Apoyos Facilita la Instrucción de Niños entre 4 y 6 Años que Están Aprendiendo Inglés	Lindsey Leacox Carla Wood Jackson  The Florida State University, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2014	Este estudio examinó niños de preescolar y jardín que están aprendiendo inglés (niños de 4 a 6 años) en un programa de verano de migrantes y su aprendizaje de vocabulario durante lecturas realizadas por adultos y lecturas mediante nuevas tecnologías. En el grupo de control, los niños divididos en pequeños grupos escuchaban a un adulto leyendo un libro de cuentos en inglés haciendo énfasis en el vocabulario que se quería que los estudiantes comprendan. En el grupo de tratamiento, se utilizó un e-book en el que se podía con un click acceder al significado en español de las palabras o a una pronunciación alternativa con la mediación de un adulto. El libro electrónico estaba diseñado con múltiples estrategias para la enseñanza de vocabulario, incluyendo un grupo de palabras previamente seleccionadas con su definición en español y un audio de palabras en español. Los avances más significativos se observaron en el grupo de tratamiento en relación al grupo de lectura con un adulto, según lo medido por el investigador en tareas de comprensión de vocabulario en inglés y al nombrar las palabras en inglés.
Barbie Girls y Xtractaurs (Un Dinosaurio): Discurso e Identidades en los Mundos Virtuales en los Niños a Partir de 6 Años	Rebecca W Black, Ksenia Korobkova, Alexandra Epler University of California, University of Indianapolis, USA <i>Journal of Early Childhood Literacy</i> Junio 2014	Analiza los sitios en línea de Barbie Girls y Xtractaurs dirigidos a niñas y niños a partir de seis años de edad. A través del análisis de contenido y la comparación de los dos sitios, los autores exploran los tipos de discursos disponibles en estos espacios y examinan cómo podrían impactar en las percepciones de los roles sociales de los niños y las oportunidades de vida accesibles a ellos tanto dentro como fuera de estos mundos virtuales.
Los E-Books Multimodales para Niños Ayudan al Aprendizaje de la Lectura	Hani Morgan  University of Southern Mississippi, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Noviembre 2013	Una de las estrategias que los instructores pueden implementar para proporcionar ayuda a los estudiantes con bajo rendimiento escolar y dificultades de lectura es enseñar a leer con libros electrónicos multimodales. Los e-books multimodales son recursos electrónicos interactivos que combinan texto con sonido, animación, e imágenes y a menudo incluyen textos leídos en voz alta. El propósito de este artículo es discutir cómo los profesores pueden utilizar los e-books multimodales para ayudar a los niños a hacer avances académicos en lectura y proporcionar directrices para la selección de buenos libros electrónicos interactivos. También se incluye en este artículo listado de aplicaciones de libros electrónicos para niños.
Percepciones de los Profesores Sobre el Aprendizaje del Lenguaje Asistido por Computadoras para Desarrollar Habilidades de Lectura del Inglés como Segundo Idioma en los Emiratos Árabes Unidos	Hamed Mubarak Al-Awidi Sadiq Abdulwahed Ismail  United Arab Emirates University, Emiratos Árabes Unidos <i>Early Childhood Education Journal</i>  Enero 2014	Este estudio investigó las percepciones de los profesores de inglés como segunda lengua en relación al aprendizaje del lenguaje asistido por computadoras para enseñar a leer a los niños. Resultados: Las estrategias docentes más comunes reportadas fueron el uso de computadoras para: mejorar las habilidades de lectura de los niños, apoyar la lectura de los niños, escuchar cuentos leídos en voz alta, reconocer las relaciones letra/sonido e identificar las letras y los sonidos iniciales de las palabras. Los maestros informaron que el aprendizaje de lenguaje asistido por computadoras tiene algunos beneficios, tales como proporcionar oportunidades para la interacción activa y la enseñanza diferenciada. Las principales barreras del aprendizaje de lenguaje asistido por computadoras son la falta de recursos y del software y hardware adecuado.

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Artículo	Revista, Autor, Fecha	Resultados
Factores Que Afectan el Desarrollo de la Alfabetización Emergente Cuando se Utilizan Libros Electrónicos	Lynda G. Salmon  Old Dominion University, USA <i>Early Childhood Education Journal</i>  Marzo 2014	Este artículo revisa la literatura existente con el propósito de identificar los factores que afectan a la eficacia potencial de los libros electrónicos para el desarrollo de la alfabetización durante la primera infancia. Se seleccionaron estudios experimentales, cuasi-experimentales y observacionales de revistas académicas revisadas por pares del 2000 al 2013 con una población objetivo de niños de 3 a 7 años de edad. Los resultados establecieron los siguientes factores relevantes para logros potenciales en la alfabetización: características interactivas, evaluación de la calidad, la repetición y la interacción con adultos. Los resultados de esta revisión son pertinentes a los padres, educadores, legisladores y desarrolladores de software.
La Pantalla Táctil de las Tablets y la Alfabetización Emergente	Michelle M. Neumann David L. Neumann  Griffith University, Australia <i>Early Childhood Education Journal</i>  Julio 2014	Este artículo revisa hallazgos actuales sobre el uso de las tablets de pantalla táctil en el apoyo a la alfabetización temprana. La evidencia sugiere que las tablets tienen el potencial de mejorar las habilidades de alfabetización emergente de los niños (por ejemplo, el conocimiento del alfabeto, los conceptos de impresión y escritura emergente). Sin embargo, el uso óptimo de las tablets para el aprendizaje de la alfabetización temprana puede depender del tipo de andamios utilizados por el padre o el maestro y la disponibilidad y calidad de las aplicaciones de alfabetización de la tablet.
El Paisaje Semiótico y la Comprensión Emergente de Prácticas de Comunicación Multimodales en Niños de 3 Años de Edad	Dylan Yamada-Rice  Universidad de Sheffield, Reino Unido <i>Journal of Early Childhood Research</i>  Junio 2014	Esta investigación se llevó a cabo durante un período de 6 meses en Japón. Los datos fueron recolectados a través de fotografías de los intereses de los niños en lo visual, grabaciones de vídeo de paseos medioambientales, entrevistas y cartografía. Los datos ilustran cómo dos niños de 3 años construyen significados del modo visual principalmente a través de su conocimiento e interés en el mundo físico. También muestra cómo algunas de sus comprensiones de lo visual están surgiendo a través del interés en los textos visuales de ficción como el manga (cómic japonés), la animación y los juegos digitales. Dado el continuo desarrollo de los medios digitales, el modo visual se encuentra cada vez más en un primer plano en las prácticas de comunicación multimodal.

**Categoría: Perspectivas Teóricas y Tendencias Actuales en Educación Inicial**

Perspectiva	Definición/Descripción	# de Artículos	Revista
Perspectivas de Vygotsky:  Noción de Lenguaje Privado (pensar en voz alta)	El lenguaje privado tiene un papel regulador cuando el niño se centra en lo que debe decir al hablar con los demás. Permite al niño reflexionar sobre la calidad de sus expresiones comunicativas y en consecuencia, modificarlas y mejorar la precisión del mensaje (San Martín, Montero, Navarro y Biglia, 2014; Alarcón, Sánchez y Prieto, 2014).	2	Early Childhood Research Quarterly
Enfoque dialéctico	Idea de Vygotsky (1978) de actividad líder, definida como fuente fundamental del desarrollo (Kim, 2014).	1	European Early Childhood Education Research



ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Perspectiva	Definición/Descripción	# de Artículos	Revista
Scaffolding (Andamiaje)	Las autoras Ankrum, Genest y Belcastro (2014) describen el poder del andamiaje verbal en la alfabetización temprana. Ofrecen ricas descripciones de andamios verbales y ejemplos de calidad de la instrucción diferencial que pueden ayudar a los maestros en formación y en servicio para una planificación de la instrucción en alfabetización efectiva.	3	Early Childhood Education Journal
Aprendizaje colaborativo	Cicconi (2014) discute la transformación del aprendizaje colaborativo y “del otro con más conocimientos”, en los términos de Vygotsky, con el advenimiento de la web 2.0 en las clases de matemáticas de la primera infancia, donde la colaboración es esencial para el aprendizaje. Revela tres nuevos tipos de “otro con más conocimientos” que han surgido de la expansión de la web 2.0 y presenta tres herramientas que introducen la colaboración y capacitación de los estudiantes en una clase de matemáticas: Voki, Voicethread y Vodcasts.	1	Early Childhood Education Journal
Concepto de Actividad Combinatoria	Edwards y Cutter-Mackenzie (2013) discuten las pedagogías basadas en el juego (juego libre, juego modelado y juego dirigido por el maestro en base a objetivos específicos) en el aprendizaje sobre la sostenibilidad en la Educación Inicial. Utilizan la descripción de Vygotsky sobre la actividad combinatoria para considerar el grado en el que cada tipo de juego lleva a los profesores a una planificación que involucre a los niños con el concepto de biodiversidad, como un subconjunto de conocimientos de la sostenibilidad, de la forma más susceptible de apoyar la construcción de conocimientos.	1	International Journal of Early Childhood
Vygotsky y Le'ontev.	Investigación sobre el Desarrollo en el Trabajo (DWR- Developmental Work Research) es una metodología para la investigación e innovación simultánea en el entorno laboral, desarrollada por el investigador finlandés Yryö Engeström. Este enfoque intervencionista se basa en los principios de la teoría de la actividad histórico-cultural, articulada por los psicólogos del desarrollo LS Vygotsky y AN Le'ontev (Nutall, 2013).	1	Contemporary Issues in Early Childhood

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Perspectiva	Definición/Descripción	# de Artículos	Revista
Perspectiva socio-cultural del aprendizaje y el desarrollo	Carlsen (2013) analiza desde esta perspectiva cómo un maestro de Educación Inicial organiza una actividad de matemáticas que incluye un cuento de hadas. El análisis muestra que la actividad se organiza a través de un diálogo basado en preguntas y muestra la importancia de la voz, las expresiones faciales del maestro, el uso de materiales concretos, así como la planificación minuciosa de la actividad en base a objetivos de aprendizaje.	1	European Early Childhood Education Research Journal
	Curdt-Christiansen (2013) en su estudio etnográfico de dos niños multilingües, observa el rol de los abuelos en las prácticas de alfabetización sincrética de los niños desde una perspectiva socio-cultural. Contribuye a la comprensión de formas creativas de aprendizaje de los niños multilingües por sus ricos recursos lingüísticos, las influencias imperceptibles de mediadores, diversos estilos de aprendizaje y prácticas sincréticas de alfabetización.	2	Journal of Early Childhood Literacy
	Kristoffersen y Simonsen (2014), estudian desde una perspectiva sociocultural las prácticas de alfabetización en un preescolar de Noruega que integra niños con pérdida auditiva, donde la comunicación se basa tanto en el lenguaje de signos como el lenguaje hablado. Muestra que el aprendizaje y desarrollo de la alfabetización representan un gran reto educativo en los centros que integran niños oyentes y niños con pérdida auditiva profunda.		
Constructivismo	Visualiza el aprendizaje como un proceso de construcción, diálogo y negociación en un contexto sociocultural (Cunningham y Duffy, 1996).	1	International Journal of Early Childhood
Sincretismo	Combinación de dos o más elementos lingüísticos diferentes (múltiples lenguas, estilos de aprendizaje, estilos de discursos, recursos comunicativos)	5	Journal of Early Childhood Literacy
Enfoque Pedagógico Reggio Emilia	Supuestos pedagógicos del enfoque: - Ausencia de currículo planificado previamente para la labor educativa - Currículo centrado en el niño - Importancia de las artes visuales en el aprendizaje	1	European Early Childhood Education Research Journal
		1	Early Childhood Education Journal
Perspectiva de John Dewey	Klaar y Öhman (2014) muestran desde el pragmatismo de John Dewey, con énfasis en la transición, los hábitos y las costumbres, cómo los niños crean significados sobre la naturaleza en actividades al aire libre como juegos con agua y arena o deslizarse sobre la nieve y otras experiencias fundamentadas en las propias elecciones de los niños.	1	European Early Childhood Education Research Journal

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Perspectiva	Definición/Descripción	# de Artículos	Revista
Método Montessori	Peng y Yunus (2014) examinan si estudiantes de primero a tercer grado de una escuela primaria de Taiwan, educados con el método Montessori lograban mejor rendimiento que niños formados con otros métodos. Muestran que los niños formados en el método Montessori obtuvieron resultados significativamente superiores en lenguaje en los tres grados y en matemáticas únicamente en el primer grado. En estudios sociales no obtuvieron resultados significativamente más altos que los demás estudiantes no Montessori.	1	International Journal of Early Childhood
Enfoque de Fortalezas (McCashen, 2005)	Forma abierta de abordar problemas enfocándose en las soluciones, mediante la identificación y el uso de fortalezas y recursos de todos los involucrados en el problema.	1	Journal of Early Childhood Teacher Education
Perspectiva de Grossman (2011)	Propone una nueva visión de formación docente como "práctica" apoyada por representaciones, deconstrucciones, y aproximaciones.	1	Journal of Early Childhood Teacher Education
Paradigma de alfabetización digital de Henry Jenkins (2006)	Texto de Jenkins (2006): Confronting The Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century	1	Journal of Early Childhood Literacy
Teoría de James S. Coleman	Potenciación del capital social. El uso inteligente de las relaciones sociales de la familia potencializa el capital social real (Ren y Hu, 2013)	1	Journal of Early Childhood Literacy
Teoría de la Complejidad	La autora, Zinnia Nevawalla (2013) utiliza aspectos de la teoría de la complejidad como la no linealidad, la emergencia y recurrencia para centrarse en las formas en que las capas de la justicia social están inmersas en valores y procesos experimentados en los sistemas de la primera infancia. Enmarca desde la teoría de la complejidad conceptos sobre el poder, la acción y la participación de los niños. Discute como la praxis proactiva de la justicia social puede surgir del interior de los sistemas de la primera infancia.	1	Contemporary Issues in Early Childhood
Critical Whiteness Theory	Crítica al blanco como una marca de estatutos social. Crítica a la cultura y privilegios del anglosajón. Esta perspectiva ha sido utilizada como un marco para comprender la raza, el racismo y el multiculturalismo.	1	Contemporary Issues in Early Childhood
Teoría Crítica	Hard, Press y Gibson (2013) sostienen desde la teoría crítica, que el liderazgo organizacional críticamente informado, intencional y estratégico puede desempeñar un papel fundamental en la creación del cambio de circunstancias y oportunidades para los niños y las familias. Este liderazgo incluye elementos posicionales y distribuidos, articulación de valores y creencias, así como la acción colectiva consciente e informada.	1	Contemporary Issues in Early Childhood

ANEXO 22: RESULTADOS DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESTUDIADAS  
CONTINUADO.

Perspectiva	Definición/Descripción	# de Artículos	Revista
Teoría Eco-cultural	El estudio de Grace, Bowes y Elcombe (2014) busca determinar los motivos de los bajos porcentajes de matrícula en servicios de cuidado infantil en áreas desfavorecidas de Australia. Investigan las opiniones y prácticas de 101 familias de estas comunidades a través de entrevistas que incluyen preguntas basadas en la teoría ecocultural. Encontraron que el ingreso y participación familiar en los servicios es más probable cuando las familias perciben que la guardería es segura, cuando había un mayor grado de conexión familiar y cuando las familias trataban con otros profesionales.	1	International Journal of Early Childhood
Perspectiva Ecológica	Lemay, Bigras y Bouchard (2014) exploran si la relación entre calidad educativa en un centro de cuidado infantil y los comportamientos de niños de 12 a 24 meses están mediatizados por su género y su temperamento. Los resultados confirman el papel del género y del temperamento como moderadores del comportamiento y se aprecia una asociación entre la calidad educativa y los comportamientos. La discusión subraya la importancia de un nivel de calidad elevado para favorecer una menor manifestación de comportamientos externos en niños con temperamento difícil, así como la necesidad de individualizar la intervención educativa bajo ciertas condiciones. Instan a explorar la influencia de la calidad de los servicios de cuidado infantil desde una perspectiva ecológica.	1	International Journal of Early Childhood

---

<sup>i</sup> Bronfenbrenner retoma en su teoría inicial la perspectiva fenomenológica de Kurt Lewin, la primacía de lo imaginario sobre lo real, el carácter motivacional de los objetos, como si las fuerzas motivacionales emanaran del entorno y no de la persona. Lewin (c.p.

Bronfenbrenner, 1987: 43-44) distingue dos aspectos que pueden atraer la atención a la persona: la actividad progresiva o tareas en las que participa o ve, y las interconexiones entre las personas que realizan estas actividades. El tercer componente del micro-sistema, Bronfenbrenner (1987: 43-44) lo retoma de la teoría de roles de George Herbert Mead (1934) y de la definición de situación de Thomas y Thomas (1928).

<sup>ii</sup> Las actividades con objetos, juegos y símbolos pueden realizarse en solitario y por lo tanto la magnitud y efectividad de los procesos proximales no está influenciada por otra persona sino por las disposiciones y recursos de la persona en desarrollo. Estas actividades en solitario pueden cambiar significativamente los procesos y sus resultados y en estos casos las características del entorno físico se vuelven más relevantes.