



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula**

**Grupos interactivos y su aporte al desarrollo socio-emocional en  
niños y niñas de nivel medio mayor de un jardín infantil  
perteneciente a la JUNJI**

**Tesistas: Karen López Bobadilla  
Daniela Retamal Silva  
Profesora guía: Dra. Marcela Núñez Solís**

**Los Ángeles  
Marzo de 2021**

**Comisión Evaluadora:**

**Dr. Cristhian Espinoza Navarrete**

Universidad de Concepción

**Dra. Marcela Beltrán Cabezas**

Universidad Católica Silva Henríquez

## Índice

Agradecimientos .....	5
Resumen .....	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema .....	8
1.1. Antecedentes .....	8
1.2. Diagnóstico .....	11
1.3. Causas: .....	13
1.4 Potenciales soluciones y/o aportes.....	14
Capítulo 2. Justificación del proyecto.....	15
Capítulo 3. Fundamentación teórica y estado del arte.....	17
3.1. Comunidades de aprendizaje. ....	17
3.2 Principios que rigen las Comunidades de Aprendizajes .....	19
3.3. Procesos y fases de las Comunidades de Aprendizaje: .....	21
3.4. Grupos Interactivos .....	23
3.5. Comunidades de aprendizaje a nivel internacional.....	24
3.6. El proyecto Comunidades de Aprendizaje en Chile .....	25
3.7. Desarrollo Socioemocional del niño y la niña. ....	25
3.8. Componentes del desarrollo socioemocional .....	27
3.9. Importancia en la etapa preescolar. ....	29
3.9.1. Lenguaje oral y su desarrollo .....	30
Capítulo 4. Objetivos del proyecto .....	32
4.1. Preguntas de investigación .....	32
4.2. Objetivo General .....	32
4.3. Objetivos Específicos.....	32
Capítulo 5. Metodología .....	33
5.1. Metodología del Proyecto .....	33
5.2. Población .....	35
5.3. Muestra.....	35
5.4. Técnicas de muestreo no probabilístico .....	36
5.5. Variables Investigativas .....	36
5.6. Técnicas de recolección de datos .....	37
5.7. Descripción del Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) .....	37

5.8. Entrevista semiestructurada.....	38
5.9. Técnica de observación .....	39
Capítulo 6. Planeación y socialización.....	39
6.1. Etapas del proyecto en términos generales .....	39
6.2. Implementación .....	40
6.3. Implementación de sesiones de GI. ....	41
6.4 Evaluación.....	43
6.5 Difusión .....	43
Capítulo 7. Programación de actividades .....	44
7.1 Recursos humanos, materiales y financiamiento .....	44
Capítulo VIII Consideraciones generales, alcances y proyecciones .....	45
Referencias Bibliográficas.....	47
ANEXOS.....	52
ANEXO 1.....	52
ANEXO 2. Pauta de observación .....	53
ANEXO 4.....	55

## Índice de Figuras

Figura 1. Evolución del niño y la niña de educación parvularia de 3 – 4 años .....	12
Figura 2. Principios que definen las CA.....	19

## Índice de Tablas

Tabla 1. Muestra .....	36
Tabla 2. Calendario de implementación.....	40
Tabla 3. Objetivos de Aprendizajes .....	41
Tabla 4. Sugerencia temática de actividades .....	42

## **Agradecimientos**

A Dios, por acompañarme y guiarme en este proceso, recordando día a día que la paciencia todo lo alcanza.

A mis hijos Martín y Santiago por el apoyo, compañía y amor que me inspiran a ser mejor persona y profesional día a día, a mi pareja Alejandro quien me apoyo incondicionalmente durante todo estos dos años, al igual que mi suegra María Eugenia que siempre me alentó hasta en sus últimos días de vida a terminar esta etapa tan importante y aquí estoy cumpliendo la promesa que te hice, sé que desde el cielo estarás muy feliz de ver culminado este logro académico tan importante en mi vida y por supuesto a mi amiga Daniela Retamal, por sumarse a este gran desafío profesional desde principio a fin, sin duda no fue sencillo, pero la constancia y el esfuerzo en la vida todo lo alcanzan.

A nuestra profesora guía Marcela Núñez, quien ha sido un pilar fundamental desde mi formación inicial y ahora que me acompañó en este nuevo desafío, por su insistencia, cuando colapsaba entre tan diversos deberes siempre será un referente como profesional y persona; a mi amiga María Fernanda Valenzuela, que constantemente me animó a terminar mi postgrado y a todas esas personas que contribuyeron en este gran proceso y fueron luz en momentos de oscuridad.

Karen López Bobadilla

***“Debemos encontrar tiempo para detenernos y agradecer a las personas que hacen la diferencia en nuestras vidas”.***

*-John F. Kennedy-*

## **Agradecimientos**

Agradezco la oportunidad de poder realizar un nuevo desafío, en compañía de mis padres y familia, acompañándome en cada paso que he dado, brindado y compartiendo nuevas herramientas para no flaquear, en especial por ser mi apoyo, mi sostén constante...

A mi hija Leonor por acompañarme en esta aventura desde el vientre hasta tus primeros pasos y palabras porque a pesar de todo, me acompañaste con tu alegría a mi pareja Diego por tu escucha, apoyo y consejos, compañía y amor incondicional.

A mi Amiga y compañera Karen López Bobadilla por tomar este desafío juntas, no fue sencillo como lo creímos, pero se ha logrado con la insistencia y alegría que nos caracteriza.

A nuestra profesora Guía Marcela Núñez, la cual nos ha guiado desde que decidimos ser educadoras de párvulos y ahora nuevamente nos ha acompañado, en este nuevo desafío, agradecemos sus consejos, sus risas, el tiempo dedicado, gracias por todo.

Agradezco a cada persona que nos acompañó en este proceso de diversas formas en especial a grandes compañeras de este Magister, son una luz en el camino.

Daniela Retamal Silva

## Resumen

El presente proyecto de investigación-acción contempla la implementación de grupos interactivos durante un año académico en el contexto del núcleo de lenguaje verbal. Esta implementación lleva asociada la incorporación de colaboradores de aprendizaje al aula preescolar, dinamizando, durante las sesiones, las interacciones entre educadora/colaboradores y niños/as, y entre pares. El objetivo de este proyecto es determinar el aporte de grupos interactivos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 3 a 4 años de un jardín infantil con alto índice de vulnerabilidad social, dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Este estudio será desarrollado por medio de una metodología mixta cuali-cuantitativa. Desde el enfoque cualitativo se aplicarán entrevistas semiestructuradas. Desde el enfoque cuantitativo se aplicará el test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI) a los niños y niñas de la muestra, en la modalidad de pre y post test, antes de la implementación con grupos interactivos y después de esta.

Por último, se proyecta ampliar la implementación de grupos interactivos a otros niveles educativos y jardines de la JUNJI, considerando los resultados que surjan de la implementación de este proyecto y contemplando además que los grupos interactivos son acciones educativas de éxito que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas.

**Palabras Claves:** Grupos Interactivos, colaboradores de aprendizaje, desarrollo socioemocional, vulnerabilidad social, lenguaje verbal.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

### 1.1. Antecedentes

El presente proyecto de investigación se realizará en un jardín infantil dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que ofrece educación preescolar a niños y niñas vulnerables en un sector urbano ubicado en la ciudad de Los Ángeles, en la región del Bio Bío, centro sur de Chile. El jardín infantil cuenta con un nivel medio menor y dos niveles medio mayor, formando tres niveles educativos, que atienden a un total de 84 párvulos, con un promedio de 28 niños y niñas por nivel en edades que fluctúan desde los 2 a 3 años (medio menor) y de 3 años a los 4 años de edad (medio mayor).

El jardín Infantil pertenece a un sector de nivel socioeconómico medio-bajo, desde el punto de vista de su entorno, no así del sector estudiantil de preescolares que atiende, más bien de nivel socioeconómico bajo. De hecho, la unidad educativa posee un contexto interno de alta vulnerabilidad social por parte de sus educandos.

Por otra parte, el equipo educativo del jardín Infantil se encuentra conformado por cuatro educadoras de párvulos, seis técnicos en atención de párvulos y una auxiliar de servicios menores. Adicional a este equipo, se posee coordinación con el equipo multidisciplinario existente en la oficina provincial de la junta nacional de jardines infantiles, que presta asesoría en la unidad educativa, el cual está conformado por una asistente social, una educadora diferencial, nutricionista y una educadora de párvulos que cumple el cargo de asesora pedagógica, los cuales asisten una vez a la semana, rotándose según las necesidades presentes por el jardín infantil.

Este jardín infantil pertenece a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo dependiente del Ministerio de Educación, y cuyo fin es atender la educación inicial del país, con la misión de entregar Educación Parvularia de calidad y bienestar integral a niños y niñas, preferentemente entre 0 y 4 años de edad, priorizando las familias con mayor vulnerabilidad socioeconómica, a través de una oferta programática diversa y pertinente a los contextos territoriales (JUNJI, 2020).



Cabe señalar que, en cuanto al contexto de vulnerabilidad social, en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) los indicadores que miden este concepto reflejan que la familia del preescolar está caracterizada por jefatura de hogar femenina, madre trabajadora y/o estudiante, familias inmigrantes, familias pertenecientes a pueblos originarios, niños y niñas con diagnóstico de N.E.E (Necesidades educativas especiales) y puntaje de ficha de protección social. Por otra parte, según Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Viscarra (2012), la vulnerabilidad en el área educacional en nuestro país se vincula inicial y fundamentalmente a los individuos ubicados en sectores socioeconómicos deprivados, siendo tres las agencias estatales de administrar esta categorización: Ministerio de Educación (MINEDUC), Junta Nacional de Auxilios Escolar y Becas (JUNAEB) y Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) (Infante, 2012).

Se define la vulnerabilidad como: “La condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores que ocurren en el ciclo vital de un sujeto, y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (JUNAEB, 2005, pág. p.5).

A partir de lo señalado anteriormente y de acuerdo con lo plasmado en la misión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, este jardín Infantil brinda atención a niños y niñas pertenecientes al Grupo Socioeconómico (GSE) Medio-Bajo, los cuales se encuentra domiciliados en poblaciones aledañas. Cabe mencionar que debido a la trayectoria educativa que posee esta unidad educativa, varios (as) apoderados se encuentran en la calidad de exalumnos(as) los que han matriculado a sus hijos e hijas; otros grupos de párvulos provienen de sectores alejados, pero asisten a este jardín infantil, ya que los lugares de trabajo de sus padres y madres se encuentran cerca de éste. En la actualidad, un 93% de las familias de la comunidad educativa son monoparentales, madres trabajadoras con jefaturas de hogar, y un 12% de los menores se encuentran resguardados por Servicios de Protección de los derechos.

En relación con su escolaridad, un 73% de los apoderados tiene enseñanza media completa, un 5% formación universitaria completa, un 15% estudios técnicos y, por último, un 7 % enseñanza media incompleta. Estos índices educacionales de los padres y madres

nos brindan antecedentes sobre cómo abordar las conductas en este grupo de preescolares, obteniendo un panorama más amplio sobre las causas que originan el problema a intervenir.

Uno de los factores del problema radica en que la mayoría de las madres trabajan fuera del hogar y es poco probable que se puedan ocupar de guiar el desarrollo de sus hijos/as, principalmente debido a que sus tiempos laborales coinciden con el horario escolar. Los párvulos del nivel medio mayor, donde se realizará la innovación didáctica, tienen un escaso desarrollo del lenguaje verbal e insuficiente desarrollo socioemocional, lo que dificulta la convivencia entre pares y adultos mediadores.

En este contexto, el objetivo principal del presente proyecto de investigación es la implementación de Grupos Interactivos como estrategia pedagógica que busca favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Esta metodología favorecerá al desarrollo socioemocional, ya que en su aplicación participaran apoderados y voluntarios en las sesiones realizadas en el aula, fortaleciendo las interacciones entre pares, equipo educativo, familia y comunidad.

La implementación de grupos interactivos (en adelante GI) brindará un trabajo colaborativo, aportando la perspectiva de las educadoras, del equipo educativo y la comunidad, favoreciendo así el diálogo sobre sus experiencias dentro del aula, además de sus sensaciones y creencias.

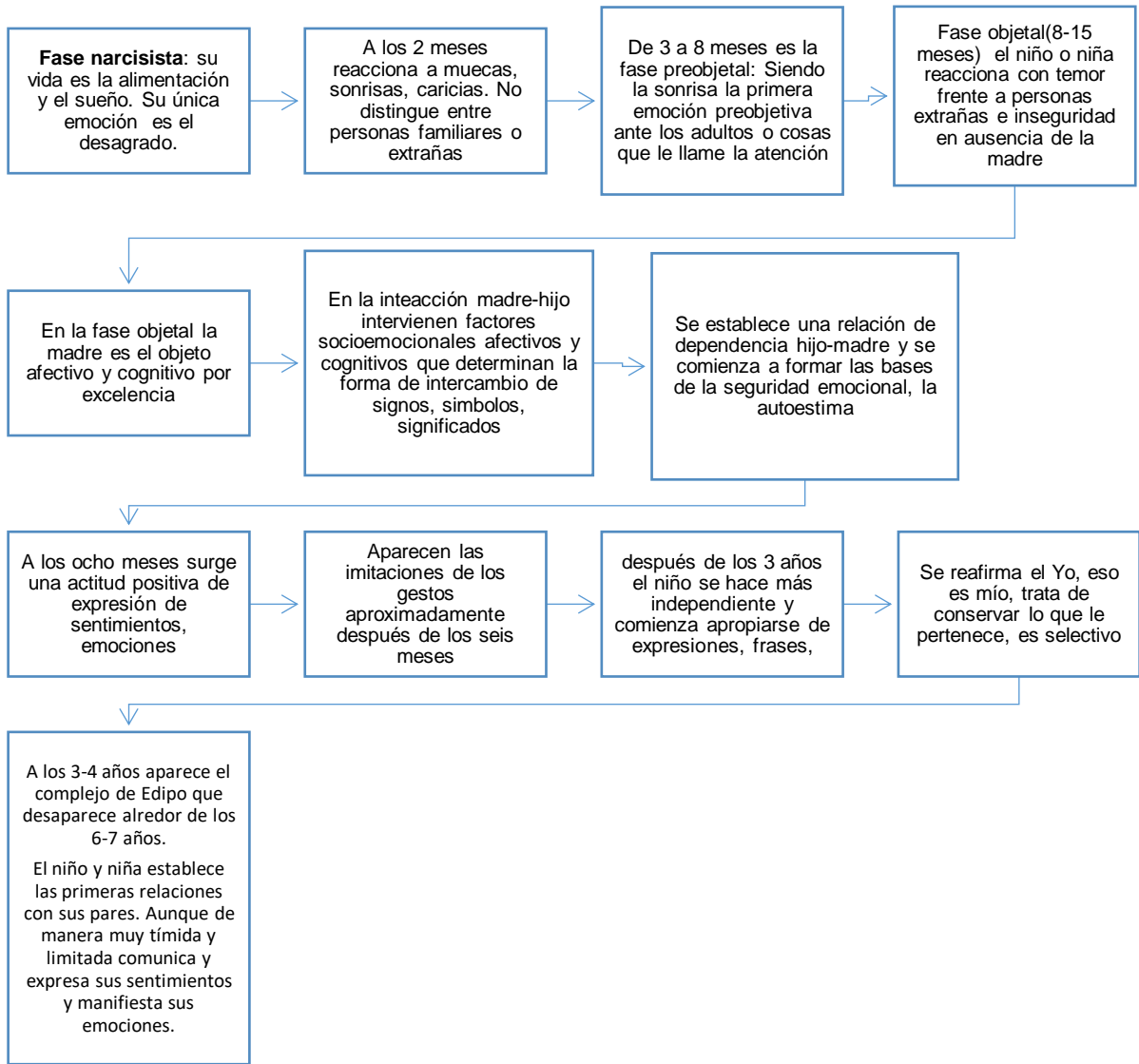
Este proyecto de investigación acción pretende dejar en evidencia la relevancia del desarrollo socioemocional en preescolares, entendiendo el aprendizaje socioemocional como el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión. Asimismo, como motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes (Bisquerra, 2000). Teniendo claridad sobre el tipo de aprendizaje que se quiere promover mediante la implementación de este proyecto, estamos llamados como docentes a fortalecer nuestro vínculo pedagógico – afectivo con nuestros niños y niñas, siendo este el principal medio por el cual se enseña y acompaña a lo largo de las etapas escolares.

## **1.2. Diagnóstico:**

El desarrollo de competencias socioemocionales es especialmente relevante para los alumnos que pertenecen a contextos más vulnerables económicamente, ya que se encuentran en riesgo psicosocial y tienen menos oportunidades de aprendizaje positivo en esta área.

Por consiguiente, es importante también conocer las características del desarrollo socioemocional del niño y la niña en edad preescolar, especialmente desde los 3-4 años por ser el lapso transversal de estudio en la presente investigación.

A continuación se presenta figura 1 que muestra las etapas del desarrollo socioemocional de los niños y niñas desde los 2 meses hasta los 4 años



**Figura 1. Evolución del niño y la niña de educación parvularia de 3 – 4 años**  
Fuente: MINSAL (2010).

Considerando esta etapa, cobra gran relevancia generar e implementar estrategias que permitan desarrollar habilidades sociales en nuestros niños y niñas, mediante la implementación de grupos interactivos, donde los mismos/as educadores/as sean quienes elaboren las acciones pedagógicas en conjunto con los protagonistas de los diversos

estamentos educativos: niños, niñas, familia y comunidad (redes de apoyo) brindando así las herramientas necesarias para abordar esta problemática.

### **1.3. Causas:**

Los párvulos del nivel medio mayor, donde se implementará la innovación didáctica, poseen un escaso desarrollo del lenguaje verbal y presentan problemas en su desarrollo socioemocional, lo que dificulta la convivencia entre pares y adultos mediadores.

En los primeros tres años la comunicación es clave en el desarrollo de interacciones sociales y en la organización de comportamientos. En esta etapa los niños y niñas demuestran notables habilidades para comprender el complejo sistema de símbolos y reglas que constituyen el lenguaje (Vilca, 2019).

Otras de las causas del problema se sitúa que hasta la fecha se le ha dado poco valor al desarrollo social y emocional de los niños y niñas dentro del campo educativo. Por ende, se debe modificar la estructura de la didáctica en los jardines infantiles, escuelas y universidades lo que permitirá una mayor y correcta educación socioemocional y cognitivo.

La formación emocional se debe percibir en el clima del aula, en la relación de profesor- estudiante, estudiante-estudiante, es decir, entre toda la comunidad educativa. De esta manera, se evitarán actos negativos como la depresión, el aislamiento y la agresión entre compañeros (Vivas, 2003).

Como se mencionó anteriormente, la educación y la sociedad se han centrado solo en el desarrollo de capacidades cognitivas, dejando de lado el desarrollo socioemocional, olvidando que este juega un papel primordial en la formación de niños y niñas.

Se ha seleccionado la implementación en el área del lenguaje debido a que a través de esta área los niños pueden expresar emociones, pues durante los tres primeros años de vida de un ser humano, la comunicación es la clave en el desarrollo de interacciones sociales. En esta etapa los niños demuestran valiosas habilidades para comprender el complejo sistema de símbolos y reglas que constituyen el lenguaje. Ya desde los primeros meses de vida el bebé puede demostrar habilidades de lenguaje receptivo y cerca del año florece la comunicación intencional, principalmente con gestos acompañados de

vocalizaciones, así como las primeras palabras. A partir de los tres años, el niño ya puede disponer del contexto para comunicar sus intenciones (Vilca, 2019).

#### **1.4 Potenciales soluciones y/o aportes**

El desarrollo socioemocional es un proceso por el cual niños/as y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento (MINEDUC, 2020). Respecto a lo mismo, esta implementación con GI posee grandes aportes para los párvulos y su comunidad educativa, ya que contribuye a mejorar el clima en el aula, brindando ambientes acogedores y seguros, donde nuestros niños y niñas se sientan reconocidos, valorados y protegidos. A través de la implementación de las diversas actividades que propone este proyecto se busca generar un espacio propicio para el desarrollo de estrategias a favor de la comunicación, ya que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje que tiene lugar tanto entre pares y toda la diversidad de personas, que se relacionan con los niños y niñas (educadoras y colaboradores de aprendizaje en general).

Nuestra propuesta es incorporar Grupos Interactivos como estrategia de mejora del desarrollo socioemocional en niños y niñas de educación preescolar. Las actividades didácticas serán escogidas en base al ámbito de comunicación integral, específicamente en el área del lenguaje verbal, con la finalidad de potenciar la enseñanza de habilidades sociales, enmarcadas en el ámbito del desarrollo personal y social que proponen las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018).

## Capítulo 2. Justificación del proyecto

***“Cambia tu atención y cambiarás tus emociones.  
Cambia tu emoción y tu atención cambiara de lugar”.***

**Frederick Dodson.**

Durante años en nuestro país la educación emocional ha estado en un segundo plano, debido a que tendemos a enfocarnos concretamente en el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes. Sin embargo, tal como lo plantean las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), la educación debe orientarse en el desarrollo integral del niño y niñas, es por ello que cobra gran relevancia generar acciones que potencien el desarrollo socioemocional en nuestras aulas y en nuestra vida diaria. Ante esto cabe mencionar que los niños y niñas tienen el potencial cognitivo y socioemocional para lograr la autorregulación, el bienestar y la armonía interior, para aprender a vivir en paz y colaborar con los demás, y para construir una autoestima, motivación e identidad que les permita desplegar sus talentos mediante el logro de los aprendizajes que se les proponen y ofrecen en nuestras aulas.

Por otra parte, el estallido social, que comenzó en octubre del 2019 en nuestro país, ha sido causante de numerosos cambios en nuestra sociedad, y, además, dejó en evidencia diversas carencias y desigualdades de las cuales estábamos conscientes, pero no éramos capaces de visualizar. Todo este descontento social ha llevado a numerosas manifestaciones pacíficas y otras no pacíficas, que de una u otra forma perturba la salud mental de todos, incluyendo a los niños y niñas, pues ellos a su corta edad son capaces de percibir que algo está alterando la calma de los adultos (Folchi,2019).

Además, la pandemia producto del COVID-19 ha cambiado la vida de las personas repercutiendo negativamente sobre la salud mental de la población tanto en adultos, adultos mayores, niños y niñas. Con ello ha impactado la actividad social y sus interacciones, producto del distanciamiento social y autoaislamiento, lo que puede provocar miedo, angustia, ansiedad, enojo, estrés, cansancio, inseguridad, preocupación, incertidumbre, depresión y violencia. En este sentido se vuelve relevante garantizar la salud mental de

todos los niños, niñas, padres y cuidadores, ya que estos últimos son los encargados de promover ambientes seguros para los niños y niñas (Chang, 2020). Adicionalmente, un estudio realizado el 2017 por la Organización mundial de la salud (OMS) en Chile plantea que nuestro país tiene altos índices de problemas de salud mental.

El mundo emocional de los niños y niñas es complejo, por lo cual ofrecerles herramientas que les ayuden a identificar lo que siente y cómo les afecta es un recurso de gran utilidad. No es lo mismo estar triste que enfadado, así como tampoco es imposible sentir vergüenza, antipatía, rechazo, ira, miedo o alegría. Eso es algo que los niños y niñas necesitan aprender a través de la escucha activa, el diálogo, el desarrollo de la empatía y la comunicación no verbal (Villaloria, 2005).

Hemos elegido Los Grupos Interactivos para abordar la educación emocional, porque permite trabajar en pequeños grupos, atendiendo a las necesidades de los preescolares. Esta nueva forma de organización está basada en el aprendizaje dialógico, a través de las interacciones que surgen entre los niños y niñas acompañados de adultos referentes. Cabe mencionar que fue elegido este rango etario que comprende desde los 3 a los 4 años, ya que es un período de vital importancia para empezar a sentar las bases educativas necesarias para lograr el éxito educativo en posteriores etapas.



## Capítulo 3. Fundamentación teórica y estado del arte

### 3.1. Comunidades de aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de transformación resultante de experiencias exitosas, así como de la reflexión y análisis de las necesidades de aprendizaje de la sociedad actual. Delimitando una línea de trabajo educativo, dialógico y transformador que tiene su origen en el año 1978 en la escuela de personas adultas de La Verneda- Sant Martí, situada en un barrio obrero de Cataluña, Barcelona. Todo comenzó en una tertulia de fin de semana, donde un grupo de vecinos se aventuró a soñar la escuela que necesitaban en su barrio.

Valls (2000) describe las comunidades de aprendizaje como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (p.8).

De acuerdo con Díez y Flecha (2010) las comunidades de aprendizaje se definen como formas organizativas de intercambio de conocimientos, experiencias, vivencias, principios y valores que se basan y construyen desde el aprendizaje dialógico, interactivo, comunicativo, que tienen como finalidad una transformación a nivel social y cultural.

Las comunidades de aprendizaje se constituyeron en una de las principales líneas de investigación del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, con el fin de favorecer la igualdad educativa y social mediante la transformación de los procesos educativos. Las comunidades de aprendizajes se plantean como una respuesta educativa igualitaria, considerando el derecho a la educación que tienen todos los infantes. Así, para lograr una educación de calidad, es necesario que todos los colaboradores de aprendizaje implicados se comprometan y participen para conseguir la inclusión de los niños y niñas.

Dentro de este proyecto, aprender es una actividad social mediada por el lenguaje, que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los niñas/os se relacionan de forma que implican a todas las personas que influyen, tanto directa como indirectamente, en su desarrollo y aprendizaje.

Una de las acciones educativas de éxito del proyecto comunidades de aprendizajes son los grupos interactivos (Aubert y García, como se citó en Diez y Flecha, 2010) en estos grupos pequeños y heterogéneos las y los estudiantes colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas. La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, entre otras) es un elemento clave de esta organización del aula y un factor central no sólo entre el alumnado sino también entre el voluntariado, que refleja la diversidad presente en el centro educativo, en la comunidad y en el conjunto de la sociedad, algo que para un grupo tan homogéneo como el profesorado se vuelve complejo.

Para Martínez y Niemela (2010) uno de los objetivos principales de la comunidad de aprendizaje es implicar a las familias en proceso educativo de sus hijos/as dentro y fuera del aula. Considerando no solo a la familia, sino a otros miembros de la comunidad educativa que no necesariamente forman parte de la comunidad escolar. Para INCLUD-ED que es un gran proyecto reconocido por la Unión Europea significa estrategias de inclusión social, lo que se fundamenta en un diálogo permanente entre personas investigadoras y agentes sociales. Refiere que se destacan tres tipos de participación de las familias con éxito: la participación decisoria, evaluativa y educativa (Formación de familiares y de la comunidad participación en las aulas y en otros espacios de aprendizaje).

Lo novedoso en las comunidades de aprendizaje es que a lo largo de las jornadas de aprendizaje se encuentran personas que no necesariamente son de la comunidad educativa del jardín infantil, escuela o establecimiento los que acompañan y apoyan los proyectos de aprendizaje de los estudiantes. Según Elboj, Valls y Fort (2000) “Una comunidad de aprendizaje es el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico” (p.131).

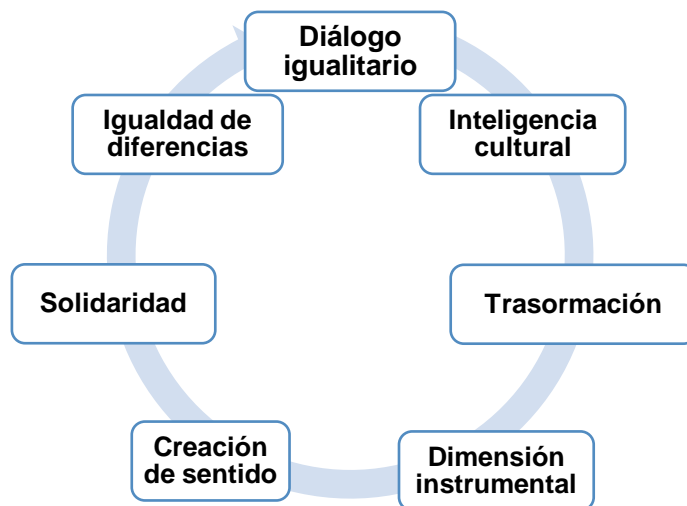
Las comunidades de aprendizajes generan espacios de discusión, reflexión y aprendizaje, a través del diálogo lo propicia una participación activa y democrática lo que

permite hacer los ajustes necesarios y las transformaciones orientadas a lograr la mejora del aula y escuela (Alcedo, Chacón y Chacón, 2014).

### 3.2 Principios que rigen las Comunidades de Aprendizajes

Las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CA) se rigen por una serie de principios pedagógicos basados en el aprendizaje dialógico, el que se extiende a cualquier situación educativa a través de los siguientes principios: **Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, dimensión instrumental, solidaridad e igualdad de diferencia**, afianzando las interacciones y la participación de la comunidad como argumentos válidos para lograr mejoras en la calidad, equidad y cohesión social más allá del aula. En esa perspectiva, Comunidades de Aprendizaje es un espacio para reflexionar y vivenciar otra manera de hacer escuela, en que el diálogo y la interacción son la base para generar los cambios.

A continuación, se describen los principios que definen las CA según las perspectivas de diferentes autores (Ferrada y Flecha, 2008):



**Figura 2: Principios que definen las CA.**

Fuente: Ferrada y Flecha (2008)

**Diálogo Igualitario:**

Con el fin de posibilitar la construcción de significados, se utilizan argumentos y pretensiones de validez. De esta forma, se facilita la ayuda eficaz y profunda en el aprendizaje de nuevas destrezas requeridas por la sociedad del conocimiento.

**Inteligencia cultural:**

Es posible entender la inteligencia como un potencial cognitivo, por lo tanto, moldeable, aprendible, transformable y que se “desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural.” (Aubert et al., 2010, p. 177).

**Transformación:**

El sentido de transformación está vinculado al resto de los principios en la medida en que se pretende transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella. De esta manera se busca superar, a través del diálogo, las relaciones de poder con el fin de construir un conocimiento conjunto.

**Dimensión instrumental del aprendizaje:**

El aprendizaje de los conocimientos académicos y el desarrollo de herramientas sociales son elementos que las Comunidades de Aprendizaje ofrecen sin realizar discriminación de ningún tipo.

**Creación de sentido:**

Las Comunidades de Aprendizaje deben ser capaces de crear un ambiente en el que se promueva la reflexión, la búsqueda y construcción de sentido por parte de los participantes.

**Solidaridad:**

Es un elemento fundamental y es una práctica que debe estar presente en todo proceso educativo, ya que busca mejorar las condiciones de vida para todas las personas sin distinciones. Por tanto, una educación solidaria tiene “que ofrecer los máximos

aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes”. (Aubert et al., 2010, p. 223).

### **Igualdad de diferencias:**

Este principio supera a la igualdad homogeneizadora y apuesta por una educación que considere las diferencias culturales y personales. La participación del profesor en el aula requiere de otros colaboradores de aprendizaje, debido a que el contexto de esta entrega diversidad de oportunidades de aprender, lo que enriquece los aprendizajes de los niños.

### **3.3. Procesos y fases de las Comunidades de Aprendizaje:**

Es importante destacar que el trabajo de Comunidades de Aprendizaje debe realizarse considerando dos grandes procesos, uno de **transformación** y el otro de **consolidación**, los cuales están compuestos, a su vez, por diversas fases (Flecha y Larena, 2008).

**a) El proceso de transformación** está compuesto por las siguientes fases:

- **Sensibilización:** considera la presentación a la comunidad educativa de los conceptos que orientan las Comunidades de Aprendizaje. Para esto se realizan reuniones informativas y sesiones de reflexión.
- **Toma de decisión:** se trata de la decisión conjunta de la comunidad sobre la puesta en marcha del proyecto.
- **Sueño:** consiste en la proyección de los aprendizajes y de la escuela que se quiere. Se superan las bajas expectativas sobre los alumnos que suelen encontrarse en estos contextos.
- **Análisis contextual y selección de prioridades:** considera el conocimiento del contexto en el que se inserta la escuela, sus recursos, el alumnado, el profesorado, el fracaso escolar, entre otros. Posteriormente se analizan, debaten e identifican aquellos datos que se deben transformar.
- **Planificación de los aspectos a transformar:** contempla actividades relativas a las acciones que se desean realizar para lograr las transformaciones.

**b) El proceso de consolidación** consiste en la puesta en marcha del trabajo que se realiza con la formación de familiares y grupos interactivos. Este proceso implica dos fases:

- **Formación de familiares:** tiene como objetivo aumentar el aprendizaje instrumental para participar de mejor forma en las Comunidades de Aprendizaje. Se busca en este sentido “el reconocimiento e inclusión del saber popular, la creación de nuevos conocimientos, el cuestionamiento de tradiciones y creencias y la transformación personal y social.” (Flecha y Larena, 2008, P. 60).
- **Formación de grupos interactivos:** se trata de una reorganización del aula en grupos, y cada uno de estos (cuatro o cinco grupos) queda a cargo de un colaborador de aprendizaje. En el aula, cada grupo trabaja de forma dialógica y colaborativa, promoviendo un aprendizaje individual y colectivo, en el que se pretende desarrollar la responsabilidad, la motivación y las altas expectativas.

Es necesario destacar que, de acuerdo con experiencias encontradas en la literatura revisada, se puede señalar que la creación de grupos interactivos homogéneos no ofrece resultados positivos. Por el contrario, en la sala de clases deben conformarse los grupos de manera heterogénea considerando la diversidad, lo cual favorece la mejora en los resultados académicos y promueve el éxito en todos los niños.

Los paradigmas tradicionales de la educación sitúan al profesor y al alumno en posiciones de poder verticales. En el caso de los grupos interactivos, estos involucran una distribución distinta de los roles, pues el poder se distribuye de forma horizontal y el docente pasa de ser un agente único del proceso de enseñanza y aprendizaje a tener un rol de coordinador de los colaboradores de aprendizaje. Además, pasa de ser el único que determina las planificaciones a ser un negociador de las demandas pedagógicas de sus alumnos, apoderados, comunidad en general, que serán consideradas en el trabajo de aula y fuera de ella. Por su parte, el alumno deja de ser un receptor de conocimientos y normas establecidas y se transforma en un protagonista de la construcción dialógica del conocimiento (Ferrada y Flecha, 2008).

### **3.4. Grupos Interactivos**

Los grupos interactivos son una acción educativa exitosa que científicamente ha demostrado aumentar el desempeño académico y mejorar la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas. INCLUD-ED, (de aquí en adelante) es un proyecto de investigación que está entre los 10 programas científicos de mayor relevancia financiados por la Comisión Europea, coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, que identificó actuaciones de éxito que contribuyen para superar el fracaso y retraso escolar.

Los grupos interactivos forman parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje basado en las principales teorías en ciencias sociales y educativas reconocidas por la comunidad científica internacional (Flecha, 2009).

Según Flecha y Puigvert (2002) los grupos interactivos son una forma de organización del aula de carácter inclusivo, orientada a acelerar los aprendizajes de todo el alumnado. Para llevar a cabo la dinámica de funcionamiento, los educandos son divididos en cuatro a cinco grupos. Este número puede variar en función del número total de niños y niñas que compongan el grupo-curso. En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Cada grupo trabaja en una actividad distinta durante, aproximadamente 15 minutos, guiados por un voluntario, y luego los niños y niñas rotan a la actividad siguiente, de tal manera que, al finalizar la sesión, todos deben haber realizado las cuatro actividades programadas. Es de gran importancia la presencia de un adulto mediador en cada grupo, fomentando la interacción entre los niños y niñas para la resolución de dichas actividades.

Cabe señalar que los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. Una de sus finalidades es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes. Con esta acción educativa de éxito se consigue favorecer la interacción entre iguales, activar el trabajo en equipo mediante una un objetivo de aprendizaje común para todo el nivel educativo.

Ferrer (2005) determina los principios básicos del funcionamiento de grupos interactivos propuestos por CREA (2002), con los objetivos que se mencionan a continuación. En primer lugar, implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, a través de la participación de profesores, familias y voluntarios. En segundo lugar, desarrollar operaciones cognitivas elementales: memoria, atención, entre otros. En tercer lugar, flexibilización del tiempo y del espacio. En cuarto lugar, genera aprendizaje tanto grupal como individual. En quinto lugar, propicia el seguimiento individualizado del alumno. En sexto lugar, optimización de los recursos disponibles. En séptimo lugar. Desarrollo del espíritu crítico. En octavo lugar, elabora y emplea mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas. Por último, desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico orientando a una nueva organización del aula, de los materiales, recursos, un nuevo estilo de enseñar y orientar los procesos de aprendizaje basados en función de necesidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas.

El aprendizaje basado en el diálogo igualitario plantea la transformación personal y social de los estudiantes, que le lleva a la apropiación de herramientas para acelerar su propio ritmo de aprendizaje desarrollando sus habilidades, destrezas y formándose en actitudes y valores positivos frente a procesos de aprendizaje que le llevan a aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir.

### **3.5. Comunidades de aprendizaje a nivel internacional**

El proyecto nace en España gracias a una alianza público-privada entre Natura cosméticos y el Creaub (Community of researches on excellence for all) de la Universidad de Barcelona. El proyecto Comunidades de Aprendizaje está validado por numerosas investigaciones científicas internacionales, entre ellas el *includ-ed*, realizada entre 2006 y 2011 y financiada por el proyecto marco europeo. en esta investigación crea coordinó el trabajo de un grupo de 14 entidades de diferentes países en la búsqueda de estrategias para la superación de la desigualdad educativa. Hoy el proyecto se ha extendido y está presente en diferentes países de Europa y América Latina (Brasil, Argentina, Chile, México, Perú y Colombia).



### **3.6. El proyecto Comunidades de Aprendizaje en Chile**

Desde fines del año 2014, en Chile se conformó una red de organizaciones, las cuales buscan impulsar y expandir el proyecto Comunidades de aprendizaje, entre ellas se encuentran: Ministerio de Educación, Estudios y Consultorías Focus Ltda., Educación 2020, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Alberto Hurtado, Ágape Educación, Plural, entre otros (Focus,2015). Las instituciones anteriormente mencionadas, trabajan colaborativamente en esta red, apoyando en la formación, cooperando con diversos recursos de apoyo y experiencias prácticas de implementación.

En Chile ya son 48 los establecimientos educacionales que han iniciado su proceso de transformación a Comunidades de Aprendizaje a lo largo de nuestro país, en las que se destacan las siguientes Regiones: Tarapacá, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, Bio -Bio, Araucanía.

### **3.7. Desarrollo Socioemocional del niño y la niña.**

El ser humano, es un sujeto que se encuentra en constante cambio y desarrollo desde el momento en que nace hasta que muere, formando parte de la comunidad y del nuevo mundo, como un componente integrado. Por lo anterior, es necesario que el individuo desarrolle el aspecto socioemocional desde la infancia, para fortalecer su vida personal y social, mejorando del todo su desarrollo integral (Cepa, 2016).

El desarrollo socioemocional hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, percibir, comprender y controlar sus sentimientos como también, poder comprender los comportamientos de los demás y tener una buena relación con sus pares. Es decir, interrelacionarse y mantener un buen clima en el entorno donde se desenvuelve.

De acuerdo con lo anterior, es conveniente trabajar el desarrollo socioemocional del infante, porque le proporciona un trayecto, una idea de quién es y cómo se desenvuelve en su hábitat, como también, confraternizar y crear lazos de amistad con los demás (MINEDUC, 2020). Por ello, tanto padres y madres como primeros actores educativos de sus hijos, la familia, maestros, la escuela y la comunidad en general, deben tomar conciencia y trabajar

en equipo para mejorar este aspecto en el niño/a, proporcionándoles un clima agradable, armonioso y de afecto donde se sientan cómodos y en confianza (Vivas, 2003).

El bienestar social como emocional implica cambios en la persona. Lo social tiene que ver con la interacción entre miembros de su entorno, el diálogo, la convivencia (factor externo). Lo emocional hace referencia a los sentimientos, impresiones, comprender y controlar las emociones (factor interno). Mediante ello, se forman seres solidarios, competentes, capaces de manifestar y expresar sus sentimientos (Vivas. 2003).

EDIFAM (2004), define el desarrollo socioemocional como el bienestar personal e interpersonal en los múltiples aspectos sociales en la vida del infante, incluyendo las conductas afectivas y la socialización. Esto implica que la formación emocional y social del niño gira en torno a los sujetos con las cuales se relacionan, como los seres queridos (padre, madre, hermanos y otros familiares), las instituciones educativas, centros de salud, entre otros. A través de ellos, el infante logrará adecuarse a los nuevos cambios que se presenten en su contexto tomando en cuenta las particularidades personales.

Por consiguiente, una de las mejores formas de relacionarse para el niño/a es a través del juego mediante ello tienen la facilidad de manifestar sus ideas, emociones, respetar la opinión de sus compañeros y empatizar unos a otros. En función a ello, es fundamental que los padres instruyan a sus hijos/as enseñándoles a reconocer sus emociones y dándoles nombre a cada una de ellas, para que así, logren distinguir los procesos emocionales en el cual se encuentran (Pérez, 2019).

La socialización es una fase de aproximación e interacción que un sujeto realiza con la otra persona. Requiere de una construcción lenta, pausada y progresiva, que condesciende la atención de las peculiaridades observadas en el entorno en la cual se ubican (Vivas,2003). Dicho de otra forma, es un proceso paulatino mediante el cual el individuo se relaciona con sus pares y mantienen un diálogo alternado y pasivo.

En síntesis, la socialización es un proceso que se desarrolla desde la edad temprana y durante toda la existencia. Es una fase, en la cual el individuo adquiere el discernimiento, la destreza o la disposición que le permita actuar eficazmente como miembro activo de un grupo determinado. Es una etapa significativa en el proceso de adaptación y crecimiento del

individuo. Es por ello, que se debe fomentar en los infantes para que puedan evolucionar eficazmente a lo largo de su existencia.

Las emociones están presentes en todo momento y rigen nuestro comportamiento a lo largo de nuestra existencia. Son habilidades fundamentales que posee un individuo, para entablar relaciones y crear nuevas amistades. Es por ello por lo que forjar adecuadamente nuestros sentimientos, nos llevará a una manera correcta de expresarlos (Bisquerra, 2007).

Las emociones son positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y se evidencian manifestando sentimientos como la felicidad, el amor y el placer. Por el contrario, se consideran negativas cuando se asocian a sentimientos desagradables que perjudican su bienestar, tales como la ira, el pánico, el odio, la angustia y repugnancia (García, 2012). Para fortalecer el desarrollo socio- emocional de los niños y niñas es recomendable que los sujetos de su entorno propicien las herramientas necesarias y adecuadas a la edad de cada infante y generen un clima agradable colmado de afecto.

Por otra parte, Pérez (2019) en uno de sus escritos, referentes al desarrollo socioemocional del infante, menciona que existen tres formas para distinguir las emociones: Primero el estado, segundo las expresiones y tercero la experiencia emocional

**A) El estado emocional**, hace referencia a los cambios emocionales que ocurren internamente en el individuo en la actividad anatómica.

**B) Las expresiones emocionales** aluden al factor externo, es decir, a los cambios observables en el rostro, como expresiones de cólera, alegría y otros, en el cuerpo y voz.

**C) La experiencia emocional** tiene que ver con la valoración y la interpretación cognitiva que el niño tiene de sí mismo. Evalúa los cambios que ocurren con él, y tiene la capacidad de percibir, discriminar, asociar y comparar.

### 3.8. Componentes del desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional requiere de varios componentes para que sea adecuado u óptimo en la formación del niño y la niña. Son elementos que aportan paulatinamente al progreso de cada uno de ellos. De esta manera, Molina (1994) y la Asociación

Estadounidense de Psicología (2012) lo clasifican en tres componentes y lo definen de la siguiente manera:

**a) Autoestima:** Atributo del desarrollo emocional, que trasciende en la interacción social. “Hace referencia al valor positivo o a la magnitud que el individuo le atribuye a su persona y a sus capacidades o habilidades” (Real Academia Española). En otras palabras, la autoestima desde esta perspectiva es la autovaloración de sí mismo.

**b) Manejo de las emociones y sentimientos:** Manejo de las emociones y sentimientos: Butcher (1998) señala que emergen de las particularidades de la vida cotidiana y el valor significativo que se les atribuye. Por ello, conocer y manejar las emociones, es fundamental al enfrentarnos a diferentes situaciones que estamos atravesando, a través de nuestro propio conocimiento personal lo que nos permite relacionarnos positivamente con los seres que nos rodean.

**c) Autocontrol o autonomía personal:** Es la facultad para controlar o dirigir nuestra conducta en el sentido deseado. Lo que se busca es que nuestras emociones se experimentan y se expresen de un modo pertinente. La autonomía personal es la cualidad que posee el niño y niña para ejecutar las actividades básicas sin la ayuda de los demás, utilizando los recursos personales en el momento que lo estipule.

Para que un niño/a adquiera las habilidades básicas, como prestar atención, comportarse y manifestar sus sentimientos, debe tener un desarrollo socio afectivo óptimo. Por lo tanto, la adquisición de este desarrollo es un conjunto de habilidades que implica reconocer y acoplar los propios sentimientos, interpretar y comprender la situación, autorregulación y empatía por los demás (Mid-Sate, 2009). En estos aspectos, el educador debe observar a los niños y niñas lo que le permitirá reconocer diversas conductas. En este sentido, si un niño presenta problemas de autoestima, su conducta será notoria, exteriorizando señales de agresividad, escasa relación con sus pares, carencia de empatía. Por el contrario, si presenta un correcto desarrollo de su personalidad, manifestará un comportamiento sociable, dinámico, empático y colaborador.

Mediante las emociones podemos afrontar situaciones agradables, como la llegada de un nuevo ser a la familia, y situaciones complicadas, como, por ejemplo, la muerte de

algún familiar. Cada tipo de emoción nos proyecta de diferente manera a la acción, nos señala una dirección que nos permite resolver adecuadamente los desafíos de la vida (Goleman, 1996).

### **3.9. Importancia en la etapa preescolar.**

En la etapa preescolar los niños/as emprenden un nuevo camino en la cual realizan múltiples hallazgos relacionados con su entorno y sus emociones logrando su independencia y potenciando sus cualidades para relacionarse con sus pares. De igual manera, adquieren mayor comunicación y emprenden nuevas aventuras que les posibilita recordar y ampliar su identidad, más aún su cultura (Mid-Sate, Centro de desarrollo infantil, 2012). Es decir, el infante comienza en esta etapa inicial el camino de diversos aprendizajes lo que fortalece su independencia, cuidado de sí mismo, autoestima entre otros. De igual manera, se dice que en esta etapa el niño/a busca ser identificado más allá de su entorno familiar e inicia su exploración por la vida poniendo a prueba todas sus destrezas físicas, cognitivas, sus comportamientos y expresiones de emoción. En este camino, indaga y enfrenta nuevos retos permitiéndole llegar a sus objetivos. Sin embargo, es elemental que exista un ambiente seguro y organizado que incluya límites bien definidos y, sobre todo, que garanticen su bienestar.

Por otra parte, el niño/a al llegar a los 5 años de edad se aproxima más a sus pares, dependiendo menos de sus padres. En el proceso empezará a reconocer las cualidades de sus amigos y percibirá que no todos comparten su opinión. Mientras se va formando como persona, logra fortalecer sus emociones y comprender los sentimientos y comportamientos del resto, buscando la manera de integrarse al grupo, aportando y trabajando por el bien común y fortaleciendo su identidad.

Cabe mencionar que la educación inicial es un hecho social que busca entregar al educando elementos suficientes para afrontar con éxito la vida (Vivas, 2003). Se sabe también, que hasta la fecha se le ha dado poco valor al desarrollo socioemocional de niños/as dentro del campo educativo. Por ende, se debe modificar la estructura de la didáctica en las escuelas, jardines infantiles y universidades lo que permitirá una mayor y correcta educación sociemocional. Asimismo, la formación emocional se debe percibir en el

clima del aula, en la relación maestro – estudiante, estudiante-estudiante, es decir, entre toda la familia educativa, de esta manera, se evitarán actos negativos como la depresión, el aislamiento y la agresión entre compañeros (Vivas, 2003).

Como se mencionó en el párrafo anterior, la educación y la sociedad se han centrado principalmente en el desarrollo de capacidades cognitivas dejando de lado el desarrollo socioemocional, olvidando que este juega un papel sustancial en la formación del educando.

### **3.9.1. Lenguaje oral y su desarrollo**

Al hablar de desarrollo del lenguaje se hace referencia a la evolución del proceso de la adquisición de este, es decir las destrezas que deben alcanzar los niños y niñas a medida que crecen. Muñoz (2019) menciona que “para desarrollar el lenguaje verbal en los niños/as es importante incluirlos en grupos, de modo que puedan desenvolverse y desarrollar adecuadamente las habilidades lingüísticas” (p. 20). De este modo, las interacciones que se generen en los niños serán fundamentales para enriquecer el desarrollo de su lenguaje.

Según Piaget el desarrollo del niño y la niña se clasifica por estadios del desarrollo, siendo la primera desde los 0 a 18 meses, este estadio corresponde al sensorio motriz en la que existe una inteligencia anterior al lenguaje, sin embargo, aún no se desarrolla el pensamiento, y el niño se comunica mediante acciones, que exigen afecto o acciones materiales. Segundo estadio desde los 18 meses hasta aproximadamente 7 a 8 años. Tercer estadio llamado etapa preoperacional, el niño y niña desarrollan la función simbólica, lo que le permite el desarrollo del pensamiento y el desarrollo del lenguaje oral, ya sea mediante números, palabras, imágenes o gestos representando situaciones de su vida cotidiana (Piaget, 1982).

Por el contrario, Vygotsky (1982) plantea tres etapas del desarrollo del lenguaje del niño y la niña; el primero, que se refiere al habla social, es decir el lenguaje como medio de comunicación con su entorno, en el que el pensamiento y lenguaje cumplen funciones independientes; luego, el habla egocéntrica, que se refiere a un habla privada y constituye un acto para dirigir su pensamiento y su conducta; y por último, el habla interna, que se emplea para dar solución a problemas, o plantear secuencias de acciones (Vygotsky, 1972).

Es así, como en los dos casos el lenguaje es concebido como un instrumento de comunicación del niño/a con el medio que lo rodea, sin embargo, su desarrollo dependerá

en la edad que se encuentre y la estimulación que reciba tanto en la escuela como en el hogar y de igual manera su interacción con contexto en el que se desarrolla.

## **Capítulo 4. Objetivos del proyecto**

### **4.1. Preguntas de investigación**

- ✓ ¿La implementación de grupos interactivos favorecerá el desarrollo socioemocional en los niños y niñas de un nivel medio mayor?
- ✓ ¿Cuál será la percepción de los colaboradores de aprendizaje sobre la incidencia de los grupos interactivos en el área socioemocional de los niños y niñas?
- ✓ ¿Cuál será la percepción de los colaboradores de aprendizaje sobre el cambio metodológico que lleva asociado el trabajo con grupos interactivos?

### **4.2. Objetivo General**

- ✓ Determinar el aporte del trabajo de grupos interactivos en el desarrollo socioemocional de los niños de un nivel medio mayor de un jardín infantil perteneciente a la JUNJI, ubicado en la ciudad de Los Ángeles.

### **4.3. Objetivos Específicos**

- ✓ Evaluar el ámbito socioemocional de los niños y niñas antes y después de la implementación de grupos interactivos.
- ✓ Analizar la incidencia de los grupos interactivos en el área socioemocional de los niños y niñas desde la perspectiva de los colaboradores de aprendizaje.
- ✓ Determinar la percepción de los colaboradores de aprendizaje sobre el cambio metodológico que implican los grupos interactivos.



## Capítulo 5. Metodología

### 5.1. Metodología del Proyecto

La presente investigación busca favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia, por lo cual se implementarán sesiones de grupos interactivos basadas en el núcleo de lenguaje verbal con niños y niñas de 3 a 4 años de un nivel medio mayor. Este proyecto se realizará en un jardín infantil con alto nivel de vulnerabilidad, dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en un sector urbano ubicado en la ciudad de Los Ángeles, región del Bio Bío, Chile.

Este estudio será desarrollado por medio de la metodología de investigación - acción. Según Elliot (2005) la investigación - acción es: el estudio de una situación social que busca mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

Por su parte, Evans (2010, p.43) señala que la investigación acción tiene una dinámica cíclica y en espiral centrada en:

- ✓ Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo.
- ✓ Formular un plan o programa para resolver el problema e introducir el cambio.
- ✓ Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- ✓ Retroalimentar, lo que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión -acción.

De este modo, la investigación - acción evidencia lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, validando sus propias teorías a través de la práctica. Asimismo, la investigación acción opera por medio de un proceso cíclico o espiral, en el cual la acción y la reflexión se alternan sistemáticamente (Mella, 2003). Del mismo modo, Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la investigación acción está orientada hacia el cambio de paradigma y se caracteriza por mejorar la práctica educativa comprometiendo la participación de los sujetos involucrados, los cuales deben colaborar coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación. Esto implica la

realización de un análisis crítico de las situaciones y se configura como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, pues esta metodología se caracteriza por estar basada en comunidades autocriticas.

Por su parte, la investigación acción participativa, también conocida como IAP, es un método que se apoya en la investigación social y se utiliza con frecuencia en investigación educativa. Así lo establece Grossi (1981) señalando que, se sustenta en una reflexión constante por parte del equipo participativo y, como proceso, involucra permanentemente la observación, análisis y acción.

Por otra parte, el enfoque de este estudio es exploratorio, ya que, si bien existen diversas investigaciones sobre GI, no se observan estudios en profundidad que aborden el desarrollo socioemocional en este tipo de organización del aula. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantean que la investigación exploratoria se orienta a indagar un tema o problema de investigación poco explorado del que se tienen diversas interrogantes o no ha sido abordado con anterioridad.

Este proyecto de investigación- acción, permitirá la identificación del problema y se enfocará en el desarrollo de un plan de acción basado en la planeación, aplicación y evaluación de estrategias que favorecerán de forma positiva la solución a la problemática existente.

Se utilizará una metodología mixta cuali-cuantitativa. El enfoque cualitativo, se utiliza para responder preguntas de investigación y no necesariamente se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En el caso particular de nuestro estudio, desde el aspecto cualitativo se aplicarán entrevistas semiestructuradas con el fin de conocer la percepción de los colaboradores de aprendizaje sobre la incidencia de los GI en el área socioemocional de los niños y niñas, y, además, conocer la percepción de los colaboradores de aprendizaje sobre la metodología de GI.

Desde el enfoque cuantitativo se utiliza la recolección y el análisis de datos para responder preguntas de investigación previamente establecidas. Esto por medio de la confiabilidad numérica en base al uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En el caso de nuestro estudio, desde el enfoque cuantitativo, se aplicará el test

estandarizado de aprendizaje y desarrollo infantil TADI (Edwards y Pardo, 2013) a los niños y niñas del nivel medio mayor en dos periodos, antes de la implementación con GI y después de ella.

## **5.2. Población**

La población del presente estudio estará integrada por niños y niñas de 3-4 años de edad pertenecientes a un nivel medio mayor de un Jardín Infantil que será considerado como unidad de análisis.

## **5.3. Muestra**

De acuerdo con Hernández et al. (2014) la muestra es “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p.384). Esta investigación tiene una muestra no probabilista o dirigida donde la selección de los sujetos de estudios depende de ciertas características y criterios.

En el caso de nuestra investigación la muestra es intencionada, son 28 niños y niñas de un nivel medio mayor pertenecientes a un Jardín Infantil JUNJI de la ciudad de los Ángeles. A su vez son parte de la muestra todos los colaboradores de aprendizaje involucrados en los GI que, además, participarán de algún instrumento de recolección de datos.

**Tabla 1. Muestra**

Muestra	Número	Criterio de selección de la muestra
Nivel medio mayor		
<b>Niños</b>	12	Niños de nivel preescolar con problemas de conductas disruptivas y dificultades de expresión oral pertenecientes a jardines JUNJI.
<b>Niñas</b>	16	
<b>Educadora de párvulos</b>	1	Educadora a cargo del nivel
<b>Técnicos en atención de párvulos</b>	2	Técnicos a cargo del nivel
<b>Colaboradores de aprendizajes</b>	6	Voluntarios
	<b>Número total de la muestra: 37</b>	

**Fuente:** elaboración propia (2020)

#### **5.4. Técnicas de muestreo no probabilístico**

Las unidades de análisis serán seleccionadas empleando el criterio intencional o de propósito el cual es definido por Otzen y Manterola (2017) como un “proceso mediante el cual se seleccionan casos característicos de una población limitando la muestra a los casos seleccionados. Este criterio se aplica cuando la población es muy variable y la muestra es pequeña” (p.2).

#### **5.5. Variables Investigativas**

Las variables que se consideran en este estudio son las siguientes:

**Independiente:** Sesiones de Grupos Interactivos.

**Dependientes:** Desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 3 a 4 años.

**Interviniente:** Género de los/as niños y niñas (masculino/femenino).

## **5.6. Técnicas de recolección de datos**

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) la técnica de recolección de datos implica tres actividades: seleccionar, aplicar y preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas.

Para llevar a cabo la recolección de datos de este proyecto se utilizarán los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada, pauta de observación, batería test de aprendizaje TADI, los cuales nos brindarán una mayor claridad del fenómeno en estudio.

Estas técnicas e instrumentos van a permitir recoger y analizar información significativa para determinar el impacto de la implementación de los grupos interactivos en el desarrollo socioemocional de niños y niñas.

## **5.7. Descripción del Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI)**

El Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI es un instrumento estandarizado que evalúa de manera continua el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños entre los 3 meses a 6 años. Fue elaborado por Edwards y Pardo (2013) en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).

Este instrumento tiene como finalidad medir el desarrollo en cuatro dimensiones: a) Cognición, b) Motricidad, c) Lenguaje, d) Socioemocional. Cada una de estas dimensiones constituye una escala independiente, por lo cual permite evaluar el desarrollo y aprendizaje de manera global, abarcando las cuatro dimensiones, o cada una por separado (Edward y Pardo 2013).

En el caso de nuestro estudio, el TADI será aplicado para medir la dimensión socioemocional. Esta será evaluada en dos periodos, antes de la implementación de los GI y posterior a dicha implementación. El TADI, en la dimensión socioemocional evalúa independencia, cuidado de sí mismo, conocimiento y valoración de sí mismo, reconocimiento y expresión de sentimientos, interacción social, formación valórica, autorregulación y vínculo afectivo cercano. Este test será aplicado en forma individual a cada niño y niña. La duración será de 20 a 30 minutos, aproximadamente, dependiendo de la edad del niño/a y de sus características individuales. Su aplicación se llevará a cabo en la sala multiuso del establecimiento, utilizando los siguientes materiales y/o recursos:

Batería TADI, una mesa, dos sillas, un reloj o cronómetro (para tomar el tiempo en los ítems solicitados) un protocolo de respuesta, hoja de registro, ficha de ejercicio, lápiz grafito, cinta adhesiva, hojas de papel blanco para los ítems que se soliciten. El recinto para la evaluación debe estar libre de distracciones visuales o auditivos.

## **5.8. Entrevista semiestructurada**

Según Taylor y Bogan (1986) la entrevista es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, resultando ser un instrumento de investigación eficaz y de gran precisión.

En el presente estudio se utilizará la entrevista semiestructurada, debido a que presentan un mayor grado de flexibilidad. Según Díaz, Torruco, Martínez y Valera (2013) la entrevista semiestructurada se inicia con preguntas planeadas, las cuales se ajustan a los entrevistados quienes pueden expresar sus ideas y opiniones de forma libre. Las preguntas realizadas se formularán con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos de este estudio.

La entrevista semiestructurada se abordará siguiendo el proceso sugerido por Martínez (2008), el cual se describe a continuación:

- Disponer de una guía de entrevista (protocolo) con preguntas agrupadas por categorías de análisis que responda a los objetivos del estudio.
- Dar a conocer al entrevistado los objetivos y el propósito de la entrevista y solicitarle autorización para grabar.

En este estudio se aplicarán dos tipos de entrevistas, dividiéndose en dos unidades de análisis, entrevista A y B. La entrevista A se compone de nueve preguntas y la entrevista B se compone por seis preguntas.

La entrevista A tiene como finalidad conocer el efecto de la implementación de GI en el área socioemocional de los niños y niñas desde la perspectiva de los colaboradores de aprendizaje involucrados en el trabajo de GI.

La entrevista B tiene como finalidad determinar la percepción de los colaboradores de aprendizaje involucrados sobre el cambio metodológico asociado a la implementación de GI (incorporación de colaboradores de aprendizaje, rotación, entre otros).

Las entrevistas serán realizadas en la sala multiuso del establecimiento de la unidad educativa, donde se procurará brindar un ambiente grato y aislado de ruidos molestos. La entrevista semiestructurada será grabada durante su aplicación para su posterior transcripción. El tiempo de duración estimada es de 40 minutos aproximadamente.

Las entrevistas serán validadas por juicio de expertos por parte de académicos de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

## 5.9. Técnica de observación

En la presente investigación se utilizará la observación participante. Para Rodríguez, Gil y García (1996) este tipo de observación es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, permitiendo obtener percepciones de la realidad estudiada. Cabe destacar que la observación participante nos aproxima al sujeto de estudio o realidad investigada.

En el caso de nuestro estudio las observaciones participantes se realizarán durante las sesiones de GI y se utilizarán para tomar registro respecto de los ítems que evalúa la batería de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI).

## Capítulo 6. Planeación y socialización

### 6.1. Etapas del proyecto en términos generales

<p><b>Detección de necesidad para realizar el proyecto:</b> Luego de realizar la evaluación diagnóstica del nivel medio mayor, la educadora del nivel educativo detecta un escaso desarrollo del lenguaje verbal, evidenciándose además como problema el desarrollo socioemocional de niños y niñas, lo que dificulta la convivencia entre pares dentro del aula.</p>
---

<p><b>Presentación del proyecto a la comunidad:</b> Se realizará una reunión con el equipo de gestión y la directora de la unidad educativa, en compañía de las Educadoras de Párvulos, Técnicos en Educación Parvularia, alumnas en práctica y madres colaboradoras. Esta reunión tiene como objetivo dar a conocer de manera general el trabajo de GI que se ha desarrollado en Chile y en el extranjero.</p>
---

<p><b>Estudios de GI:</b> Se profundizará con la comunidad educativa sobre el cambio de paradigma que implican los GI. Asimismo, se darán a conocer estudios y proyectos exitosos de GI en el mundo, sus objetivos, metodología y ventajas.</p>
---

Dentro de esta reunión se establecerán los siguientes acuerdos previa implementación de los grupos interactivos.

- Calendarizar reuniones semanales para diseñar el plan de acción de la realización del trabajo de GI en conjunto con el equipo de educadoras y colaboradores de aprendizaje.
- Una reunión de apoderados mensual, con el propósito de entregar información actualizada sobre los avances de los niños y niñas en el desarrollo socioemocional.

#### **Aplicación instrumentos:**

- En la etapa diagnóstica y considerando el enfoque cuantitativo de este estudio, se aplicará el **test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI)** en su dimensión socioemocional a los niños y niñas de la muestra.
- Durante la realización de los GI se aplicará otra técnica de recolección de datos denominada **observación participante**, la que nos permitirá tomar registro sobre los mismos ítems que evalúa el TADI, pero desde la perspectiva cualitativa.
- Al finalizar la implementación de GI se aplicará nuevamente el **TADI** con el propósito de contrastar los resultados con el diagnóstico realizado. Además, en el mismo periodo, se aplicarán dos tipos de **entrevistas semi estructuradas**.

## **6.2. Implementación**

A continuación, se proyecta el calendario de implementación del proyecto de investigación acción con fechas estipuladas para el año lectivo 2021.

**Tabla 2. Calendario de implementación**

Actividad del proyecto a desarrollar	Fecha
Diagnóstico: Aplicación del test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI).	<b>Marzo 2021.</b>
Implementación de GI.	<b>Abril – noviembre de 2021</b>
Observación participante de GI.	<b>Abril – noviembre de 2021</b>
Aplicación entrevistas semi estructuradas A y B	<b>Diciembre de 2021</b>
Aplicación TADI	<b>Diciembre de 2021</b>

**Fuente:** elaboración propia



### 6.3. Implementación de sesiones de GI.

Las sesiones de GI se desarrollarán desde el mes de abril hasta noviembre, lo que corresponde a un año lectivo, con un total de 58 sesiones. Dichas sesiones se implementarán en el ámbito comunicación integral, núcleo de lenguaje verbal, basándose en las B CEP (2018) para el nivel mayor. Estas sesiones se efectuarán dos veces por semana, con una duración de 30 minutos cada una.

Las sesiones se desarrollarán de la siguiente manera. Primero se organizan los niños/as en cuatro grupos. Luego cada grupo desarrolla una actividad diferente con un objetivo común en compañía de un colaborador de aprendizaje. Pasado 10 minutos cada grupo de niños/as rota a una nueva actividad hasta transitar por las cuatro experiencias propuestas. La conformación en cada uno de los grupos se realiza de manera heterogénea.

A continuación, se presentan los objetivos de aprendizaje que se trabajarán durante el año escolar. La razón por la cual no se detallan las actividades, es porque la educadora junto a los colaboradores de aprendizaje serán los encargados de decidir qué actividades se realizarán, previa coordinación.

**Tabla 3. Objetivos de Aprendizajes**

<b>Ámbito y Núcleo</b>	<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Recursos Humanos</b>
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	<b>Segundo Niveles Medios (niños de 2 a 4 años).</b> 1. Expresarse oralmente, empleando estructuras oracionales simples y respetando patrones gramaticales básicos, en distintas situaciones cotidianas y juegos.	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores de aprendizaje -Niños/as.
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	<b>Segundo Niveles Medios (niños de 2 a 4 años).</b> 2. Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo).	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores de aprendizaje -Niños/as.
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	<b>Segundo Niveles Medios (niños de 2 a 4 años).</b> 3. Identificar algunos atributos de los sonidos de diferentes fuentes sonoras como intensidad (fuerte/suave), velocidad (rápido/lento).	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores de aprendizaje -Niños/as.

<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal	<b>Segundo Niveles Medios (niños de 2 a 4 años).</b> 4. Incorporar progresivamente nuevas palabras, al comunicar oralmente temas variados de su interés e información básica, en distintas situaciones cotidianas.	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores. -Niños/as.
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	<b>Segundo Niveles Medios (niños de 2 a 4 años).</b> 5. Manifestar interés por descubrir el contenido de textos de diferentes formatos, a través de la manipulación, la exploración, la escucha atenta y la formulación de preguntas.	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores. -Niños/as
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	<b>Segundo Niveles Medios (niños de 2 a 4 años).</b> 6. Comprender a partir de la escucha atenta, contenidos explícitos de textos literarios y no literarios, reconociendo ideas centrales, señalando preferencias, realizando sencillas descripciones, preguntando sobre el contenido.	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores. -Niños/as.
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	7.Reconocer progresivamente el significado de diversas imágenes, logos, símbolos de su entorno cotidiano, en diversos soportes (incluye uso de Tics).	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores. -Niños/as.
<b>Ámbito:</b> Comunicación integrada. <b>Núcleo:</b> Lenguaje Verbal.	8. Producir sus propios signos gráficos en situaciones lúdicas.	-Educadora. -Técnicos. -Colaboradores. -Niños/as.

A continuación, se presentan sugerencias de temas a trabajar por medio de las sesiones de grupos interactivos con sus respectivas fechas.

**Tabla 4. Sugerencia temática**

<b>Temas para trabajar durante el año 2021</b>	<b>Meses</b>
Normas de convivencia.	Abril
Emociones.	Mayo
Textos literarios, enfocados al desarrollo socioemocional.	Junio
Derechos del niño y niña.	Julio
Seguridad infantil.	Agosto
Buen trato infantil.	Septiembre
Cuidado del medio ambiente.	Octubre
Inclusión.	Noviembre

## 6.4 Evaluación

Como se señaló con anterioridad tanto al inicio como al final del proyecto, se utilizará el instrumento estandarizado **Test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI)**.

Durante el proceso de implementación las sesiones de GI se utilizará la **observación participante** la cual tiene por objetivo el registro de información a través de notas de campos, los registros serán brindados por los colaboradores de aprendizaje, educadores que participen de este proyecto.

Al finalizar la investigación también se utilizarán dos entrevistas, denominadas entrevista A y B. La **entrevista A** tiene por objetivo, recabar información en el área socioemocional de los niños y niñas desde la perspectiva de los colaboradores de aprendizaje involucrados en los GI. Y, la **entrevista B** tiene por objetivo conocer la percepción de los colaboradores de aprendizaje involucrados sobre la metodología GI.

## 6.5 Difusión

En la comunidad educativa, se presentará el proyecto a la directora del Jardín Infantil, quien deberá aprobar su implementación durante el periodo año 2021. Los resultados del proyecto de investigación-acción se presentarán ante los apoderados(as) y colaboradores de aprendizaje pertenecientes a la unidad educativa.

Se expondrá el proyecto en otras unidades educativas pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, seminarios de investigaciones regionales y nacionales. El informe será parte de la Biblioteca digital de la Universidad de Concepción.

## Capítulo 7. Programación de actividades

### 7.1 Recursos humanos, materiales y financiamiento

En este capítulo se proyecta una breve descripción de los recursos humanos y sus principales funciones dentro del proyecto de investigación acción. Por otra parte, se aborda de forma detallada los materiales y recursos financieros que se utilizarán para dar respuesta a las actividades previamente planificadas.

<b>RECURSOS HUMANOS</b> (Número de personas relacionadas con el proyecto: profesores, estudiantes, jefes técnicos, entre otros y sus funciones dentro del proyecto)	<b>MATERIALES</b> (Recursos requeridos de diversa índole: libros, elementos electrónicos, papel, lápices, tijeras, entre otros.)	<b>FINANCIAMIENTO (si corresponde)</b> (Recursos financieros: compra de materiales, traslados, pasajes, entre otros)
-directora -Educadoras de párvulos -Técnicos en atención de Párvulos -Niños y niñas de un nivel medio mayor -Colaboradores de aprendizajes	El proyecto de investigación acción, se llevará a cabo a través de la utilización de los espacios físicos y materiales presentes en la unidad educativa, los cuales se detallan a continuación. <b>Espacios Físicos:</b> -Sala de actividades nivel medio mayor. -Sala multiuso. <b>Recursos materiales:</b> - Notebook, data, alargadores, telón. - Cámara fotográfica. - Materiales de oficina: Plumones, papel, cartulinas, pegotes, tijeras, resmas de hojas tamaño carta y oficio.	JUNJI

## Capítulo 8. Consideraciones generales, alcances y proyecciones

Con este proyecto se espera favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia pues, la implementación de GI brindará un trabajo colaborativo, aportando a la comunicación entre educadora, colaboradores de aprendizajes, niños/as y comunidad. Estas interacciones permitirán, por medio del diálogo, que los educandos expresen sus sentimientos, y tengan una mayor autorregulación de sus emociones. En base a lo anterior, este estudio de investigación-acción pretende poner en el centro el desarrollo socioemocional en preescolares, entendiendo el aprendizaje socioemocional como un proceso mediante el cual los niños/as y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten expresar emociones a través del autoconocimiento y de la capacidad de autorregulación (Bisquerra, 2007).

Teniendo claridad sobre el tipo de aprendizaje que se quiere promover mediante la implementación de este proyecto, estamos llamados como docentes a fortalecer nuestro vínculo pedagógico – afectivo con nuestros niños y niñas, siendo este el principal medio por el cual se enseña de manera óptima y se establecen vínculos cercanos a lo largo de las etapas escolares. Si además contemplamos que el desarrollo socioemocional es especialmente relevante para los alumnos que pertenecen a contextos vulnerables y socio- económicos deprivados, podemos percibir que nuestro proyecto tiene mayor relevancia. Vilca (2019) plantea que los niños y niñas de sectores vulnerables se encuentran en riesgo psicosocial y tienen menos oportunidades de aprendizaje positivo en esta área.

En los primeros tres años la comunicación es clave en el desarrollo de interacciones sociales y en la formación del comportamiento. En esta etapa los niños y niñas demuestran notables habilidades para comprender el complejo sistema de símbolos y reglas que constituyen el lenguaje (Vilca, 2019). Es por lo anterior que esta implementación con GI posee grandes aportes para los párvulos del nivel medio mayor, contribuyendo a mejorar las interacciones en el aula, generando ambientes acogedores y seguros, donde nuestros niños y niñas se sientan protegidos, reconocidos y valorados. A través de la implementación de las diversas actividades que propone este proyecto se busca generar un espacio propicio para el desarrollo de estrategias a favor de la comunicación, ya que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje, que tiene lugar tanto entre pares y toda la diversidad de personas que se relacionan con los niños y niñas (educadoras y

colaboradores de aprendizaje). En esta misma línea, Vygotsky (1996) plantea que el aprendizaje se desarrolla por medio de la interacción.

Si por medio de este proyecto se logra favorecer el desarrollo socioemocional de los niños/as, lograremos que éstos trabajen de manera colaborativa y se desenvuelvan de manera respetuosa con sus pares y adultos. Todas estas son habilidades fundamentales para desenvolverse adecuadamente en nuestra sociedad, ya que la vida en democracia se asocia a mayores exigencias y desafíos para los seres humanos, pues se requiere de un desarrollo socioemocional que nos permita pensar y trabajar por el bien común, a través de relaciones de respeto y construyendo acuerdos colectivos (MINEDUC, 2020).

Asimismo, consideramos que después de la implementación de esta innovación didáctica, contaremos con nuevas herramientas para los escenarios futuros que vivenciaremos a lo largo de nuestra trayectoria como educadoras de párvulos, potenciando acciones y actividades que permitan una mayor escucha y lectura de nuestros niños y niñas, lo que potenciará nuestro rol como educadoras conectadas con las emociones y necesidades de nuestros futuros educandos y capaces de adaptarnos a los diversos cambios de nuestra sociedad.

Finalizada la implementación de GI se proyecta transferir el trabajo a otros niveles y jardines infantiles pertenecientes a la JUNJI, con la finalidad de incorporarlo al proyecto educativo institucional (PEI) como una mejora permanente que evidencie el trabajo pedagógico con la comunidad.

Asimismo, la elaboración de este proyecto de investigación- acción nos ha significado repensar y reevaluar nuestro rol como educadoras de párvulos, educando desde lo más sensible a nuestros niños y niñas, sin olvidar que fuimos párvulas con sueños que llevamos a la realidad gracias al apoyo de nuestras educadoras. Elaborar este proyecto nos permitió descubrir otra forma de educar y alejarnos de prácticas tradicionales y autoimpuestas de las que nos habíamos apropiado, regresado a nuestra esencia, que implica, educar desde las emociones.

## Referencias Bibliográficas

- Alcedo, Y., Chacón, C., y Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de Inglés. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 483-494. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776010>
- Armijo, I. Edwards, M. Galaz, H y Pardo M (2016). Informe final estudio de profundización de características psicométricas del TADI (Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil) estudio TADI – CIAE 2015
- Álvarez, C. (2020). ¿Qué prácticas inclusivas generan el trabajo en grupos interactivos?. Dos estudios de caso. *Paideia*, (58), 35-51. Recuperado de <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/144>
- Belchiz, M. (2015). Comunidades de aprendizaje para atender a la diversidad: Los grupos interactivos como estrategia inclusiva.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje verbal en educación infantil. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 46.
- Bisquerra, R. Pérez, N (2007) Las competencias emocionales Educación XX1, vol. 10, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Cepa, H. L. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Infad , Revista de Psicología*, 67-73.
- Chang, G. (2020). *Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población*. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v19s1/1729-519X-rhcm-19-s1-e3307.pdf>
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la Lenguaje Verbal: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), p.323-336.
- Chocarro, E. y Sáez, M (2015) Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y V, M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. ISSN: 2007-865X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Díez, J. Flecha, R. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 1, abril, 2010, pp. 19-30 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>

- Edwards, M. y Pardo, M. (2013). Manual del examinador TADI (Volumen 1) ISBN 978- 956-19-0813-0 . Ediciones Universidad de Chile . Santiago, Chile.
- EDIFAM, 2004. Manual de Capacitación en Educación Inicial, para Asesores Pedagógicos y maestros de Parvularia: Desarrollo Socioemocional. Recuperado de : [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadf056.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadf056.pdf).
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>.
- Elboj, C. Valls, R y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*. 17/18, p. 29-141
- Elboj , C. y Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), p. 91-103.
- Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Ediciones Morata, S.L.,
- Evans Risco, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Lima, Ed. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.
- Ferrada, D. (2008). Enlazando mundos: Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* , vol. , No. 14, 37-52.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). Un modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Revista Estudios*, 41-61.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* 35, 61-70. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20815/20656&a=bi&pagenumber=1&w=100>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencia en educacion*.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169
- Flores, P.; Díaz, A.; Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Focus. (2015). *Focus*. Recuperado de [www.focus.cl](http://www.focus.cl): <https://www.focus.cl/continua-formacion-comunidades-de-aprendizaje/>



- Focus. (2015). *Focus.cl*. Recuperado de <https://www.focus.cl/proyecto-educativo-comunidades-de-aprendizaje-llega-a-chile/>
- Folchi, M. (2019). *CHILE DESPERTÓ Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre*. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.uchile.cl/documentos/descarga-el-libro-chile-desperto-lecturas-desde-la-historia-del-estallido-social-de-octubre-pdf-58->
- García, J. (2012). La educación emocional su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36(1), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, Rocío, Molina, Silvia, Grande, L. y B. N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- Grossi, F.(1981): Investigación participativa. En Investigación participativa y praxis rural. Ed. Mosca Azul. Lima.
- Guerri, M. (2018). ¿Qué son las emociones? *Psicoactiva*, [www.psycoactiva.com](http://www.psycoactiva.com).
- Habermas, J. (2001). Teoría de la acción comunicativa. Tomos I.II. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1987)
- Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica vol.24 no.3*, 578-594.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México, D. F. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA
- Infante, M. Matus, C. Paulsen, A, Salazar, A & Vizcarra ,R. (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística N° 27*, pp. 281-308. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n27/art14.pdf>
- INCLUD-ED Consortium. (2009). Actions for success in schools in Europe. Brussels: European Commission
- JUNAEB. (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago - Chile.
- JUNJI. (22 de abril de 2020). *Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Recuperado de <https://www.junji.gob.cl/quienes-somos/>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Martinez, B., y Niemela, R. (Enero - Abril de 2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo\*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69 -77. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9821/9020>

- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus
- Mateos, C. Un estudio sobre la mejora educativa a través de los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje, *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 2, N° 2, pp. 22-38. ISSN: 0719-6202. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Morín, A. (2014). *Habilidades sociales y emocionales: Qué esperar a diferentes edades. Understood*.
- Muslow, G. (abril de 2008). *Redalyc*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia., Ministerio de Educación. Gobierno de Chile
- MINEDUC. (2020). *Aprendizaje Socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*, División de Educación General. Santiago. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINSAL (2010). *Guía para la promoción del desarrollo infantil en la gestión local*, p.1 -119, Recuperado en: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Promocion-del-Desarrollo-Infantil.pdf>
- Muñoz, M.(2019). *Lenguaje Verbal Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel de Educación Parvularia. División de Políticas Educativas Subsecretaría de Educación Parvularia*, 1-19. Recuperado en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/12/Lenguaje.pdf>
- Núñez, M. Espinoza, C. Acuña, C. Vargas, L, y Lagos I.. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Educação em Revista*, 33, 158882. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- Otzen, T. y Manterola C.(2017) *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Plan Anual. (2019). *Jardín Infantil Presidente Kennedy - Nivel Medio Mayor*. Los Angeles - Chile
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica; México 7ª Edición.
- Pavez, I. (2012). *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. *Revista de Sociología*, 81-102.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

- Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Colombia: Papiro.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tornero B., R. A. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educ. Educ.*, 18 (2), 261 -283.
- UNICEF. (2012). *Desarrollo emocional clave para la primera infancia* . Argentina: Fundación Kaleidos.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>.
- Vera, A. (2019). Qué son las emociones y que tipo de sentimientos hay. *Grulla psicología y nutrición*, <https://grullapsicologiaynutricion.com/blog/que-son-las-emociones>.
- Vidal, C. R. (2016). *Paido Psiquiatría*. Recuperado de [www.paidopsiquiatria.cat](http://www.paidopsiquiatria.cat)
- Vilca, D. &. (Diciembre de 2019). Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 Meses que Asisten a Jardín Infantil. *Scielo Chile, Psykhe* vol.28 no.2.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial pedagógica
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Críticagonain
- Vivas, M (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), ISSN: 1317-5815. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Villaloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto. *Tendencias Pedagógicas* , 107 -123.

## ANEXOS.

### ANEXO 1

#### Pauta de evaluación, Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI, dimensión socioemocional

Descripción de la prueba: características aplicación individual utiliza distintos reactivos

- Tarea solicitada al niño/a.
- Pregunta al adulto.
- Observación directa.
- Pertinente al contexto chileno en su diversidad.

Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI)

Nombre del niño/niña:	Sexo:	Fecha de evaluación:
Nombre del informante:	Fecha de nacimiento	Edad cronológica:

Tabla de resultados

Dimensión	Puntaje por dimensión	Puntaje total	Categoría
Socioemocional			

Objetivo del TADI: En la dimensión socioemocional se evalúa independencia, cuidado de sí mismo, conocimiento y valoración de sí mismo, reconocimiento y expresión de sentimientos, interacción social, formación valórica, autorregulación y vínculo afectivo cercano.

Edad	Dimensión	Indicador	Puntaje
3-4 años		Reconoce su sexo	
	Dimensión socioemocional	Puede nombrar un amigo o amiga	
		Reconoce expresión de alegría y pena de una lámina	
		Juzga acciones	

		Se reconoce querido/a por su familia y/o amigos/as	
		Comparte espontáneamente con otros niños/as	
		Dice dos cosas que le gusta hacer	

## ANEXO 2. Pauta de observación

La siguiente pauta de observación tiene por objetivo recabar información de las interacciones, durante el desarrollo de las sesiones de Grupos Interactivos para investigar conductas socioemocionales de niños y niñas de un nivel medio mayor perteneciente a la JUNJI.

Se recomienda que el equipo de aula conozca esta pauta antes de que se lleve a cabo la observación.

Nombre del alumno: .....  
 Fecha de Nacimiento: .....  
 Edad: .....  
 Jardín Infantil: .....  
 Curso: .....  
 Examinador: .....  
 Fecha: .....

1. Expresa sus ideas y emociones.
2. Hace muchas preguntas.
3. Comparte con sus compañeros.
4. Se expresa de forma espontánea.
5. Cuáles son los temas preferidos.
6. Demuestra afecto hacia los compañeros y docentes.
7. Demuestra seguridad en sí mismo.

**8. \*Observaciones:**

.....  
 .....  
 .....

.....  
 .....  
 .....

## 9. ANEXO 3

### Entrevista A

Objetivo	Recabar información en el área socioemocional de los niños/as, desde la perspectiva de los colaboradores de aprendizaje involucrados en los GI.		
Entrevistado			
Entrevistador			
Fecha	Desde	Hasta	Duración Total

#### I. ÍTEMS

Objetivo: Conocer la repercusión en el área socioemocional de los niños y niñas desde la perspectiva de los colaboradores de aprendizaje involucrados en el trabajo de grupos interactivos.

1. ¿Qué le motivó a usted a participar como colaborar/a en los grupos interactivos? ¿Por qué?
2. ¿Cómo fue su experiencia al asumir el rol como colaborador/a mediante esta propuesta de GI?
3. ¿Cree usted que el trabajo con GI influyó en algunos aspectos en los niños y niñas, tales como: independencia y cuidado de sí mismo? ¿Por qué?
4. Mediante las sesiones realizadas de GI, usted ha notado que los niños y niñas han logrado reconocer expresiones de alegría y pena en otros niños/as? ¿En que basa para decir esto?
5. ¿Considera usted que las relaciones interpersonales o de convivencia entre pares se han diversificado a través de las sesiones de GI?
6. ¿Cree usted que a través de las sesiones de GI se ha mejorado el diálogo entre adultos y niños? ¿Cómo lo ha evidenciado usted?
7. ¿Crees que el trabajo de GI influyó en el manejo de emociones de los niños/as? ¿En qué aspectos?

8. ¿Crees que los grupos interactivos han favorecido o perjudicado el desarrollo socioemocional, específicamente en identificar y comprender sentimientos en niños y niñas? ¿Por qué?

9. ¿Cree usted que al implementar la metodología de grupos interactivos en todos los niveles de la unidad educativa favorecerá el desarrollo socioemocional de los niños y niñas? ¿Por qué?

#### **ANEXO 4**

##### **Entrevista B**

Objetivo	Determinar la percepción de los colaboradores de aprendizaje involucrados sobre la organización inclusiva de GI.		
Entrevistado			
Entrevistador			
Fecha	Desde	Hasta	Duración Total

Objetivo: Determinar la percepción de los colaboradores de aprendizaje involucrados sobre la metodología de GI.

1. ¿Qué le parece la organización dentro del aula de los GI? ¿Por qué?
2. ¿Qué opinión tiene usted de los GI en relación a que se organicen grupos pequeños de trabajo?
3. ¿Qué le parece que, en los GI, se conformen grupos heterogéneos? ¿Por qué?
4. ¿Cómo ha visto usted las interacciones dialógicas de los colaboradores y niños/as involucrados durante la aplicación de GI?
5. ¿Qué le ha parecido a usted la incorporación de colaboradores en el aula? ¿Cuál es su apreciación?
- 7- ¿Cuál es el mayor impacto de los grupos interactivos en los niños y niñas? ¿Por qué?