

FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN PARVULARIA: PROGRAMA CONTEMPLATIVO “EL RITO DEL SILENCIO”

STRENGTHENING INITIAL PROFESSIONAL EDUCATION IN PRESCHOOL TEACHERS: CONTEMPLATIVE PROGRAM "THE RITE OF SILENCE"

Lería Dulčić, Francisco José

Sasso Orellana, Patricia Ester

Salgado Roa, Jorge Alejandro

Resumen

Se expone un programa de formación inicial docente para el desarrollo de habilidades contemplativas básicas en estudiantes de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia. Su propósito central es realizar un aporte al sello de la carrera: “Educar a través de la Emoción”; el cual promueve transversalmente a la malla curricular de estos estudios, la adquisición de habilidades profesionales orientadas al manejo pedagógico de la variable socio afectiva en el aula. Participaron hasta ahora 53 estudiantes a lo largo de 5 años de ejecución del proyecto, durante 6 meses en cada periodo anual. Este artículo expone el programa y todas sus partes constitutivas, junto a una serie de reflexiones que expresan los desafíos a los cuales nuestros estudiantes se enfrentan en relación a la adquisición de competencias procedimentales para su futuro contexto laboral. Se concluye también del impacto y algunas directrices para asegurar su replicabilidad por otros profesionales.

Palabras Clave

Educación preescolar; programa de formación; universidad; alumno en prácticas; innovación pedagógica.

Abstract

We expose a program of initial teacher training for the development of basic contemplative skills in undergraduate students of early childhood education. Its main purpose is to make a contribution to the seal of the studies: "Educate through Emotion"; which promotes transversally to the academic curriculum, the acquisition of professional competences oriented to the pedagogical management of socio-affective variables in the classroom. Up to now, 53 students participated during 5 years of project existence, during 6 months in each annual period. This article exposes the program and all its constituent parts, together with a series of thoughts that express the challenges that our students face in relation to the acquisition of procedural competences for their future work environment. It also concludes about the impact and some guidelines to ensure its replicability by other professionals.

Key words

Pre-school education; training programme; University; trainee; educational innovation.

1. Introducción

El modelo educativo de nuestra casa de estudios superiores, la Universidad de Atacama de Chile (en adelante UDA), adscribe a los lineamientos de los enfoques socio-constructivistas en el aprendizaje, los cuales consideran al estudiante centro del proceso formativo, donde el conocimiento es construido de manera significativa, vinculado a lo previo, proyectado a lo nuevo y orientado a la resolución de problemas. Según este modelo para lograr los aprendizajes: “es indispensable hacer uso adecuado de la información en la resolución de problemas, transformando y transfiriendo la información en conocimiento. Para ello, se considera fundamental asumir un quehacer docente innovador, como elemento clave que permita apropiarse con responsabilidad de las demandas del entorno” (Modelo Educativo Universidad de Atacama, 2012, p.40). La formación universitaria así aspira a una cultura docente basada en la colaboración y revaloriza a la práctica profesional, como una instancia esencial para proveer herramientas de aprendizaje situadas y efectivas en espacios de desempeño laboral reales (Cornejo, 2014).

A comienzos del año 2014, un equipo de académicos de los departamentos de Pedagogía en Educación Parvularia y Psicología, pusieron en marcha la ejecución de un proyecto piloto de fondos internos para el enriquecimiento de la formación inicial docente de las estudiantes en práctica profesional de los primeros estudios. Este proyecto se llevó a cabo a través de varias acciones conjuntas con establecimientos educacionales de redes de jardines infantiles de la región de Atacama¹, con el principal propósito de desarrollar en las estudiantes competencias profesionales relacionadas a la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo; y la generación de ambientes bien tratantes. Este proyecto se constituyó finalmente en un Programa de desarrollo de competencias procedimentales, que ha tenido una naturaleza progresiva y se ha enriquecido en sus alcances a lo largo de los años de su conducción (ver tabla 2).

A continuación, presentamos la contextualización disciplinar y teórica que fundamenta la construcción y aplicación de este Programa. Posteriormente, exponemos algunos de sus fundamentos teóricos esenciales, particularmente la Orientación Contemplativa en la Enseñanza y el Aprendizaje; para terminar con la presentación del Programa y sus elementos pedagógicos constitutivos.

2. Formación docente y el desafío para la educación parvularia

La educación parvularia se ha visto enfrentada a una serie de desafíos en favor del enriquecimiento de su propuesta educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO], 2016b); transformándose hace ya algunos años en un factor prioritario en las políticas públicas latinoamericanas. En este propósito se están llevando a cabo importantes esfuerzos para la alineación de los criterios, índices y estándares en el trabajo de la educadora y sus instituciones educativas (OREALC/UNESCO, 2016a). En Chile, por ejemplo, se ha incrementado el gasto público y privado; y promovido la ampliación de la cobertura (Farkas y Ziliani, 2006); así como también fortalecido la fiscalización y mejorado los estándares de acreditación de los jardines infantiles, con el fin de garantizar la calidad educativa (Pizarro y Espinoza, 2016); todas tendencias simultáneamente observadas en varios países latinoamericanos (Pardo y Adlerstein, 2015). No obstante, si bien la propuesta por una educación inicial de calidad necesita de una mayor presencia en el contexto global del proyecto educativo, y así lo afirman actualmente algunos especialistas (Alarcón, Castro, Frites y Gajardo, 2015); la disciplina no ha quedado ajena al debate respecto de la calidad de la educación -pero específicamente- el tipo de educación inicial a la cual se aspira (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2014).

Dentro de las dimensiones relevantes de incorporar en este debate se encuentran las concernientes a la formación profesional de la educadora y el manejo que posee de los saberes pedagógicos y procedimentales necesarios para un buen ejercicio de su profesión. Estudios han denotado las problemáticas que afectan su calidad profesional, como, por ejemplo, la escasa participación en la gestión institucional de su lugar de trabajo, en la descripción del cargo que desempeña y en la elección de la metodología pedagógica en uso (Alarcón et al., 2015). Otros estudios indican las educadoras presentan una importante carencia en el manejo conceptual de los mayores aportes y cambios del énfasis de la pedagogía actual (Morales, Quilaqueo y Uribe 2010); debilidades en su formación académica y un manejo conceptual inapropiado (Huaiquién, Mansilla y Lasalle, 2016); escasas habilidades para la generación de ambientes bien tratantes (Oña y García, 2016); y/o preferencia por experiencias de aprendizajes rutinarias (Ramírez, 2012). Tal evidencia agudiza los cuestionamientos respecto de la calidad en educación inicial, llamando a la búsqueda de propuestas que fortalezcan sus procesos formativos iniciales, así como la formación continua de estas profesionales.

Otro punto relevante de destacar refiere al papel e impacto de las prácticas profesionales de estos profesionales en su proceso formativo (tempranas y terminales), tras el desarrollo de los saberes pedagógicos y didácticos que garanticen un ejercicio profesional de calidad. En este sentido existe acuerdo en relación a la importancia de estas actividades académicas en el proceso formativo, y se han -por ejemplo- intentado incorporar hace ya varios años en varios de los planes de estudios de las instituciones a lo largo del país (Solís, et al., 2011). La revalorización de las prácticas profesionales se sitúa así en el alero por la profesionalización de la enseñanza y generación de relaciones más simétricas, sistémicas e interactivas entre la teoría y la práctica pedagógica (Cornejo, 2014); que efectivamente vinculen el saber con el hacer en los y las futuros profesionales para sus contextos laborales de trabajo.

3. La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje

La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje es una disciplina de reciente aparición y una extensa tradición, con una robusta ontología, amplio rango de métodos y una ética inclusiva, que va más allá de la dinámica moderna del uso-costo-beneficio. Corresponde a un enfoque secularizado que promueve la potenciación del desarrollo psicofísico y socioemocional, a través de experiencias educativas que sitúan a la consciencia y el cultivo del silencio en el centro de su quehacer pedagógico. A veces denominada meta-pedagogía o pedagogía del proceso (Ergas, 2015a), se nutre de los aportes de una serie de disciplinas científicas colindantes, esperando enriquecer la práctica educativa con procedimientos validados científicamente, con un carácter preventivo universal y potenciador del desarrollo global del individuo. Uno de sus fundamentos epistemológicos hace referencia al concepto de alfabetización noética, que alude, según Paymal, a: “Educar al pequeño (estudiante) en la Conciencia y llegamos entonces al tercer presupuesto tridimensional, que agrega la categoría de dimensión noética, la conciencia de la conciencia, la mente contemplativa” (2014, p.251).

Se define a esta orientación como un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo: “el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la consciencia en un contexto ético relacional” (Roeser y Peck, 2009, p.119); y comprende cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje (Ergas, 2015a); incorporando saberes disciplinares que generen una experiencia transformativa, integral y holística de la persona que se educa (Ferrer y Sherman, 2009).

Las condiciones que han permitido la aparición de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje se circunscriben a una serie de profundos cuestionamientos respecto del acto de conocer y una de las principales dificultades, concerniente a la desmesurada orientación al “que pensar”; por sobre el “como pensar”. Reconociendo la importancia del pensamiento como el axis del proceso formativo -y a su vez- su carácter en gran parte volátil, la noción de pensamiento improductivo, divagación mental y/o *mind-wavering*, haciendo referencia a un proceso psicológico con una importante incidencia en el desempeño cognitivo y que -sin embargo- no ha sido abordado abiertamente por los modelos educativos y metodologías actuales (Ergas, 2015b); en consideración de la evidencia empírica que -por ejemplo- señala su papel inhibitorio de la metacognición (Kok y Singer, 2017).

La teoría educativa que subyace a la orientación contemplativa presupone que las capacidades de la atención voluntaria sostenida el susceptible de desarrollo a través de la práctica. El ejercicio de la atención consciente, esencial a la orientación contemplativa, hace referencia al desarrollo de la habilidad de llevar una cierta calidad y sensibilidad a la capacidad atencional del estudiante en la cotidianidad diaria de sus espacios de aprendizaje. La literatura contemporánea refiere comúnmente a esta habilidad de observación y/o contemplación, como *mindful awareness*, *mindfulness* y/o en idioma castellano: atención plena; y se definen comúnmente como: “la tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias” (Cardaciotto et al., 2008, p.205). Existen varios contextos científicos y socioculturales que contribuyen a la aparición y validación de esta orientación pedagógica, por su impacto en varias funciones y características del estudiante (Lería Dulčić, 2017); junto a su aplicabilidad en el ámbito escolar temprano, primario, secundario y universitario (Langer, Ulloa, Cangas, Rojas y Krause, 2015).

4. Programa de formación inicial docente con enfoque contemplativo

La denominación técnica dada por nuestro equipo al Programa corresponde a: “Programa para la adquisición de habilidades contemplativas básicas en estudiantes en práctica profesional de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia, para la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y generación de ambientes bien tratantes”; llevando el nombre de fantasía: “El Rito del Silencio”ⁱⁱ.

A continuación, presentamos los elementos constitutivos del Programa con el propósito de facilitar su eventual replicabilidad en otros contenidos educativos, a saber: contextualización curricular; finalidad y objetivos; competencias a desarrollar por la estudiante en práctica profesional; habilidades a desarrollar por los párvulos; participantes; el Protocolo Contemplativo; materiales, componentes del Programa; procedimientos; consideraciones éticas; evaluación y resultados preliminares.

4.1. Contextualización curricular del Programa

El presente Programa es parte complementaria de las prácticas profesionales en el contexto de la renovación curricular ocurrida en nuestra institución, a partir del periodo académico 2015, en la cual se le otorga una especial atención al desarrollo de las habilidades procedimentales y genéricas de los y las estudiantes. Además, constituye un aporte al sello de la carrera de educación parvularia y pedagogía en educación: “Educar a través de la emoción”; el cual dicta la orientación que la malla curricular y toda actividad académica pretende, en pos del manejo y uso pedagógico de las variables socioafectivas en el contexto de aprendizaje. El Programa fue articulado de acuerdo a las primeras Bases curriculares de la Educación Parvularia (en adelante BCEP), que corresponde a un documento rector del énfasis curricular en Chile para la educación inicial, guiando a las instituciones de este nivel educativo en el abordaje de una serie de ámbitos y núcleos de aprendizajes, centrales y esenciales al proceso formativo del párvulo, contando: formación personal y social; comunicación; y, relación con el medio natural y cultural (BCEP, 2005)ⁱⁱⁱ.

4.2. Finalidad y objetivos del Programa

El Programa fue construido desde la premisa que las mejores condiciones para el aprendizaje son aquellas constituidas desde la actividad situada (Putnam y Borko, 2000), en el marco de experiencias reales, auténticas y -en lo posible- cotidianas. Desde esta visión se reconoce la importancia de privilegiar la presencia en la formación inicial de experiencias prácticas en terreno, asumiendo que una temprana vinculación con el contexto laboral en el que han los y las estudiantes de desempeñarse, tendrá un impacto benefactor del desarrollo de sus competencias profesionales. Además, se ha intentado responder a los estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación parvularia en el país, particularmente el estándar 2, que declara el docente: “Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes (párvulos)” (Mineduc, 2012, p. 23); o en otras palabras, que disponga de una capacidad profesoral de promover una formación en los niños y niñas desde la responsabilidad e integridad, haciendo consciencia de su rol como modelador del párvulo, así como de la relevancia de su actuación en la comunidad educativa. Por otra parte, el Programa fue construido considerando al desarrollo de las competencias genéricas declaradas por

nuestra casa de estudios (UDA, 2012), particularmente respecto al: compromiso con la calidad; conocimientos sobre el área de estudio de la profesión; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; y, capacidad de aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica. Finalmente, este Programa se ha alineado con los planteamientos ministeriales en el marco para la buena enseñanza de la educación parvularia (Mineduc, 2017); por la adquisición de habilidades en las estudiantes que promuevan la generación de ambientes bien tratantes y propicios para el aprendizaje (Subsecretaría de educación parvularia, 2017).

El Programa comprendió seis propósitos transversales: 1) Enriquecer la formación inicial docente de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia; 2) promover la colaboración inter-departamentos; 3) Fortalecer el sello de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia: “Educar a través de la Emoción”; 4) Promover la Orientación Contemplativa en la Enseñanza y el Aprendizaje; y, 5) Promover el desarrollo de competencias investigativas básicas; y 6) Promover la vinculación con el medio. Así mismo, el Programa incluye una serie de actividades relacionadas a la supervisión, divulgación y validación en la comunidad educativa (ver tabla 1).

4.3. Competencias a desarrollar por la estudiante en práctica profesional

El Programa se orientó a la adquisición y manejo didáctico en aula de un número de habilidades contemplativas de carácter básico, construido en base a varios modelos teóricos y evidencia empírica, dentro de los cuales destaca el modelo de la competencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2008); el enfoque conceptual contemplativo de Ergas (2014); y evidencia que identifica y describe la importancia del desarrollo de la competencia socioemocional desde temprana edad (Ferrier, Karalus, Denham, & Bassett, 2018; Housman, 2017). Además, incorpora la importancia dada la práctica continuada y permanente en el tiempo para la consecución de hábitos (Rubio, 2017; López-Hernández, 2016). Específicamente se espera que las estudiantes al final de la conducción del Programa sean capaces de manejar en el aula estrategias básicas para la conducción de prácticas contemplativas de silencio en las experiencias de aprendizaje planificadas del día (ver detalle Tabla 1).

Competencias	Sub-competencias	Logros de aprendizaje	Indicadores
1) Conduce prácticas contemplativas básicas de focalización atencional, a través del ejercicio de la relajación progresiva, focalización atencional y descentramiento cognitivo.	1.1) Prepara las condiciones proxémicas necesaria para la autoexploración de los párvulos en los espacios de aprendizaje. 1.2) Induce las narrativas facilitadoras de la experiencia contemplativa en los párvulos. 1.3) Induce la atención focal de los párvulos. 1.4) Mantiene espacios de atención plena no focalizada en los párvulos.	La estudiante conduce en forma clara y secuencial en aproximadamente 15 minutos, el ejercicio contemplativo completo (cuatro pasos equivalentes a cuatro subcompetencias).	-La estudiante avisa a los párvulos del ejercicio contemplativo por venir (1.1). -La estudiante dispone la inmobiliaria acorde a ejercicio contemplativo por venir (1.1). -La estudiante comienza el ejercicio con una narrativa (historia, cuento, canción, etc.), según indicaciones y/o de creación propia (1.2). -La estudiante realiza el ejercicio de focalización atencional mediante una secuencia y/o conteo

2) Facilita el desarrollo de la competencia emocional en el párvulo, a través del ejercicio de la expresividad emocional, percepción emocional y gestión emocional de la conducta.	2.1) Genera instancias de expresión verbal y no-verbal en los párvulos derivadas de la experiencia contemplativa y/o asociada a la misma. 2.2) Genera instancias de escucha activa en los párvulos de las experiencias contemplativas y/o asociadas a la misma de sus pares. 2.3) Insta a los párvulos a respetar el turno de sus compañeros(as), promoviendo la espera y latencia por participar en los turnos de cada uno de ellos.	La estudiante luego de cada práctica contemplativa solicita a los párvulos expresen su experiencia, instando a participar al menos a 5 niños y niñas en cada experiencia.	(1.3). -La estudiante mantiene el silencio con sus párvulos por algunos momentos (entre 1' a 3') (1.4). -La estudiante pregunta a los párvulos al final del ejercicio acerca de lo experimentado, facilitando e incitando su expresión verbal y no verbal (2.1). -La estudiante pregunta al final del ejercicio acerca de lo experimentado, advirtiéndole en el párvulo observe las verbalizaciones, movimiento y/o emociones de los pares (2.1).
3) Propone innovaciones curriculares, a través del ejercicio diario de las prácticas contemplativas para la mejora continua del ambiente educativo.	3.1) Incorpora variaciones e innovaciones curriculares a la experiencia contemplativa, para la generación de motivación por parte de los párvulos.	-La estudiante propone al menos una innovación curricular cada semana o cada mes, para los distintos pasos del Protocolo, ya sea por mutuo propio o sugerencias de supervisores (3.1).	

Tabla 1. *Planilla de las competencias, sub-competencias, logros de aprendizaje e indicadores a desarrollar por las estudiantes en práctica profesional en la ejecución del programa “El Rito del Silencio”.*
Fuente: Elaboración propia.

4.4. Habilidades a desarrollar por los párvulos

El Protocolo originalmente incluye 9 habilidades cognitivas y socioafectivas a desarrollar por el párvulo. No obstante, debido a razones de índole metodológico y evaluativo, se han considerado en su puesta en marcha solo 4 de ellas. Se definen conceptualmente como: 1) el *autocontrol cognitivo atencional*: capacidad de sujeto de elegir el objeto de su atención (Astle y Scerif, 2009); 2) la *percepción y expresión de la vivencia emocional*: habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de otros, prestando atención y descodificando con precisión a las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Fernández y Extremera, 2006); 3) la *autorregulación emocional*: influencia del sujeto sobre sus emociones, sobre cuando suceden y sobre cómo se experimentan y expresan (...) y capacidad para alterar las propias respuestas y apartarse de los efectos directos de las situaciones inmediatas (Vargas y Muñoz, 2013); y, 4) el *comportamiento prosocial*: comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales (Marín, 2010).

La percepción emocional, la expresividad emocional y la autorregulación emocional, se incluyen por ser las competencias bases y constitutivas de los modelos

basados en la evidencia de la competencia emocional previamente citados y más empíricamente validados. La prosociabilidad se incorpora sustentado en los estudios de Flook, Goldberg, Pinger y Davidson (2015) y Kreplin, Farías y Brazil (2018).

4.5. Participantes

Participaron en este Programa: a) Estudiantes en práctica profesional de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia; b) Supervisoras de práctica profesional; c) Académicos del departamento de Psicología; d) Educadoras, agentes educativos y comunidad educativa extendida de los jardines infantiles colaboradores con la iniciativa; y, e) Párvulos pertenecientes a los niveles medio menor, medio mayor y transición menor, con edades entre los 2 años y 1 mes y 5 años y un mes^{iv}, respectivamente.

	Estudiantes de práctica profesional	Párvulos	Supervisoras de práctica profesional	Otros profesionales de apoyo	Profesionales Jardín infantil colaboradores	Familia comunidad educativa Jardín	Espacios de práctica profesional involucrados (jardines)
2014	8	No aplica	1	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
2015	7	120	1	1	40	No aplica	1
2016	3	150	2	1	40	No aplica	1
2017	17	150	5	3	40	Comunidad y grupo seleccionado 15 familias	4
2018	18	≥150	6	3	≥40	Grupo seleccionado	4

Tabla 2. Número y tipo de participantes por año de ejecución del programa “El Rito del Silencio”. Fuente: Elaboración propia.

4.6. El Protocolo contemplativo

El elemento central del Programa es la aplicación diaria de un protocolo con enfoque contemplativo diseñado por los conductores del programa (ver figura 1), para ser ejecutado por las estudiantes en práctica profesional diariamente y dentro de sus obligaciones académicas. Fue construido respetando los principios básicos de toda práctica contemplativa (Ergas, 2015a) y práctica experiencial (Christopher, 2018; Gendlin, 2007). Comprende 4 pasos secuenciales, que constituyen al desarrollo de un número de competencias y subcompetencias específicas (ver figura 1). Este Protocolo de trabajo fue ejecutado todos los días luego del periodo de adaptación y desayuno.

El primero paso del Protocolo: “*Preparación del espacio*”, comprende el alistamiento, preparativos, acondicionamiento y consideración de otros elementos proxémicos del espacio físico, pero también disposicionales de los y las participantes, tales como su distribución en la sala y narrativas motivadoras de inicio. El segundo paso: “*Practicando el Silencio-Activo*”, incorpora un ejercicio de inducción atencional focal, a través de la respiración, el conteo numérico y la atención a la pulsación cardíaca. El tercer paso denominado: “*Silencio-Contemplativo*”, implica la mantención del silencio por algunos momentos de acuerdo a la estimación de la educadora. El cuarto y último paso: “*De la expresión socioemocional de la experiencia contemplativa*”,

promueve la expresión verbal y no-verbal del párvulo en el grupo de pares y con sus educadoras, de su experiencia de silencio^v.

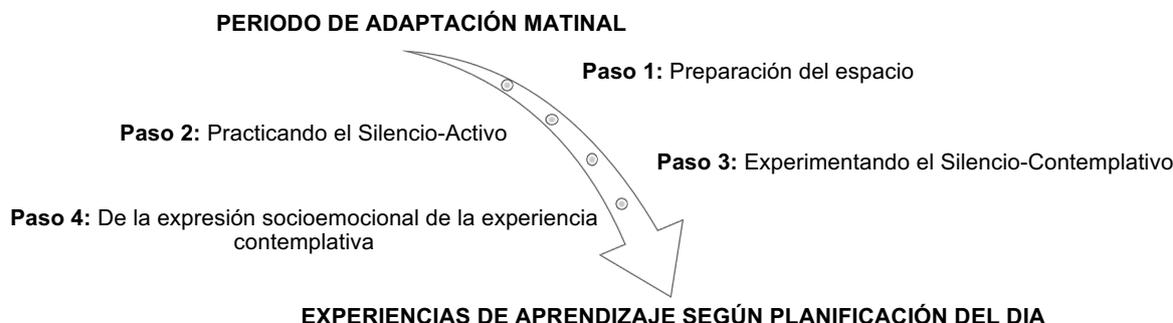


Figura 1. Pasos del Protocolo Contemplativo. Fuente: Elaboración propia.

4.7. Materiales

Entrega a las estudiantes en práctica profesional de material de lectura respecto de las bases teóricas y Protocolo contemplativo (manual y pautas de cotejo). Si bien la aplicación del protocolo no requiere de material específico, se incorporaron una serie de innovaciones curriculares por parte de las estudiantes, que incluyeron materiales complementarios (ej.: música, cartón, muñecos, velas, aromas, almohadillas, etc.).

4.8. Componentes del Programa

El Programa estuvo compuesto por varias actividades dentro de las cuales el aspecto central corresponde al Protocolo. Otras actividades (talleres, charlas, guías, seguimiento, etc.), se incluyeron con el objetivo de generar un espacio de participación, difusión y validación del trabajo en la comunidad educativa (ver tabla 3). Las actividades respondieron a un principio de relevancia, donde las prácticas contemplativas fueron su centro, estandarizadas a todos los niveles educativos involucrados^{vi}. Otras actividades fueron realizadas de acuerdo a planificación e interés de la comunidad educativa.

Actividades	Participantes				
	<i>Estudiantes práctica profesional</i>	<i>Párvulos</i>	<i>Supervisoras prácticas profesional</i>	<i>Personal profesional Jardín</i>	<i>Familia</i>
Prácticas contemplativas	x	x	-	x	-
Talleres teórico-prácticos	x	-	x	x	-
Guías individuales de planificación	x	-	-	x	x
Lectura material teórico	x	-	-	x	-
Supervisión directa individual y grupal	x	-	-	x	x
Charlas psicoeducativas	x	-	-	x	x

Supervisión virtual	x	-	-	-	x
Desarrollo habilidades investigativas básicas	x	-	-	-	-

Tabla 3. *Actividades y participantes del Programa “El Rito del Silencio”*. Fuente: Elaboración propia.

El detalle de las actividades comprendidas en el Programa para el último periodo 2018, se muestra en la siguiente tabla:

Actividades	Descripción
Prácticas contemplativas	<i>Actividad:</i> Ejercicio contemplativo de focalización atencional; <i>Objetivos generales:</i> 1.- Adquisición de la habilidad para conducir una práctica contemplativa básica por parte de la estudiante, 2.- Desarrollo del hábito atencional focal en el párvulo; <i>Participantes:</i> Párvulos; <i>Conductoras:</i> Estudiantes en práctica; <i>Materiales:</i> Ninguno y/o según necesidad de innovación curricular; <i>Duración:</i> todos los días, hasta 15 minutos; <i>Evaluación:</i> Observación y pauta de cotejo.
Talleres teórico-prácticos	<i>Actividad:</i> Exposición de contenidos teóricos y ejercicios vivenciales pertenecientes a la orientación contemplativa; <i>Objetivo general:</i> 1.-Lograr un manejo general de los principales conceptos asociados a la orientación contemplativa y sus disciplinas colindantes, 2.- Experimentar vivencialmente las prácticas contemplativas; <i>Participantes:</i> Estudiantes en práctica y equipo educativo; <i>Conductores:</i> Académico especialista departamento de Psicología; <i>Materiales:</i> A doc; <i>Duración:</i> mensual, 90 minutos; <i>Evaluación:</i> Recolección de conocimientos previos, preguntas.
Guías individuales de planificación supervisora práctica profesional	<i>Actividad:</i> Guías individuales de planificación; <i>Objetivo:</i> 1.-Realizar seguimiento y responder a dudas acerca de la ejecución del trabajo; <i>Participantes:</i> Estudiantes en práctica, educadoras y asistentes jardines; <i>Conductores:</i> Supervisoras de práctica profesional UDA; <i>Materiales:</i> A doc.; <i>Duración:</i> Semanal, 40-60 min; <i>Evaluación:</i> Chequeo de logros.
Lectura material teórico	<i>Actividad:</i> Lectura material teórico asociado a la educación contemplativa; <i>Objetivo general:</i> 1.- Lograr un manejo general de los principales conceptos asociados a la orientación contemplativa y disciplinas colindantes; <i>Participantes:</i> Estudiantes en práctica; <i>Materiales:</i> Textos entregados de diversos autores; <i>Duración:</i> Todo el periodo de práctica profesional; <i>Evaluación:</i> Sin evaluación.
Supervisión especialista	<i>Actividad:</i> Supervisión planificada según objetivos práctica profesional UDA; <i>Objetivo:</i> 1.- Seguimiento de las responsabilidades de la práctica profesional, incorporando la planificación semanal y mensual del “Rito del Silencio”; <i>Participantes:</i> Estudiantes en práctica, <i>Conductor:</i> Académico especialista departamento de Psicología; <i>Materiales:</i> Ad hoc; <i>Duración:</i> Semanal, 60 min.; <i>Evaluación:</i> Según criterios internos departamento y reglamento de prácticas profesionales UDA.
Charlas psicoeducativas	<i>Actividad:</i> Charlas en una variedad de temas asociados a la educación contemplativa, cultivo atencional, emociones, conducta, vínculo y otros; <i>Objetivo:</i> 1.-Promover las temáticas asociadas a la educación contemplativa en la comunidad escolar; <i>Participantes:</i> Familia; <i>Conductor:</i> Académico especialista departamento de Psicología UDA; <i>Materiales:</i> A doc; <i>Duración:</i> Mensual, 90 min.; <i>Evaluación:</i> Recolección de conocimientos previos, preguntas.
Supervisión virtual	<i>Actividad:</i> Supervisión virtual a través de plataformas virtuales-Internet; <i>Objetivo:</i> 1.- Responder a las dudas de las estudiantes en práctica de manera ágil; <i>Participantes:</i> Estudiantes en práctica profesional; <i>Conductores:</i> Académicos y monitores UDA; <i>Materiales:</i> Grupo <i>whatsapp/email</i> ; <i>Duración:</i> Según necesidad; <i>Evaluación:</i> Sin evaluación.
Capacitación y seguimiento familias	<i>Actividades:</i> Capacitación y seguimiento de las familias; <i>Objetivo:</i> 1.-Introducir a la familia a las prácticas contemplativas adaptadas al contexto familiar, 2.-Realizar seguimiento de las prácticas contemplativas en el hogar, 3.-Evaluación impacto de la práctica; <i>Participantes:</i> Familias voluntarias a participar en el proyecto; <i>Conductores:</i> Académico especialista

departamento de Psicología y monitoras UDA; Materiales: Protocolo contemplativo para familia, material promocional, varios; Duración: Semanal, 60 min.; Evaluación: Preguntas.

Tabla 4. Descripción de las actividades. Fuente: Elaboración propia.

4.9. Procedimiento

Como se ve en la figura N° 2, la aplicación total del Programa comprende 4 etapas dispuestas en 6 meses (julio-diciembre) y transcurridas durante los años 2015 al 2018^{vii}. La duración total de la aplicación se circunscribió a 6 meses en cada periodo con las excepciones propias del funcionamiento de una institución educacional de esta naturaleza (actividades, contingencias climáticas, enfermedades regulares y otras variables que generan alto ausentismo). Por su parte, el resto de las actividades fue dispuesto según planificación específica y/o necesidad de las comunidades educativas participantes.

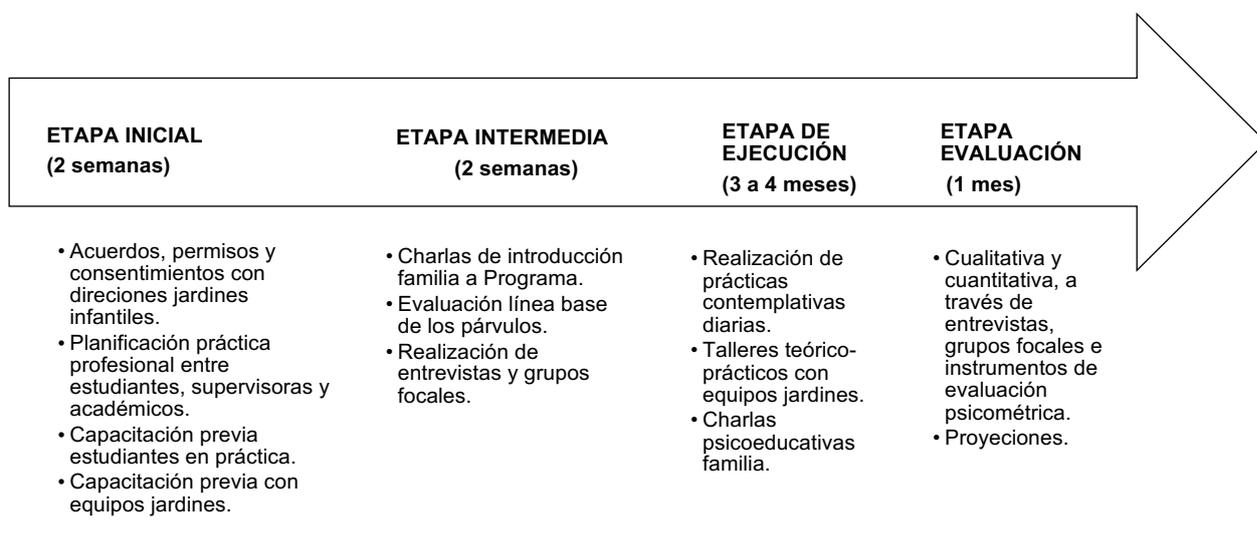


Figura 2. Secuencia de actividades. Fuente: Elaboración propia.

4.10. Consideraciones éticas

La conformidad de las familias de los párvulos participantes en el Programa fue registrada por la educadoras y dirección del establecimiento educacional, así como el permiso para la publicación de las fotografías. No hubo incentivo por participar y se dio la posibilidad a las familias de desistir de la participación en cualquier momento sin dar explicaciones. Se tomaron todos los resguardos en la aplicación del Protocolo y levantamiento de la información para garantizar el cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación con seres humanos propuestos por la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association [APA], 2017*). Además, es importante aquí mencionar existen acuerdos marco de investigación firmados entre la UDA y la institución de educación inicial a nivel regional^{viii}, que participó en la ejecución de este Programa.

4.11. Evaluación preliminar y otros aportes del Programa

Uno de los objetivos presentados en la sección 4.2. de este artículo corresponde a la adquisición de competencias investigativas básicas, incorporado bajo el propósito de profundizar la importancia de la investigación y pedagogía basada en la evidencia. Su adquisición es lograda mediante la familiarización de las estudiantes con las distintas etapas de un proceso de investigación empírica, sustentándose en el modelo educativo y: “la necesidad del desarrollo de competencias genéricas que fortalezcan la formación profesional, a través de la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente” (UDA, 2012, p.80). Las competencias esperadas se circunscribieron a una serie de criterios de desempeño evaluados como parte general de la práctica profesional. Al finalizar el Programa en su extensión anual, se espera que las estudiantes participantes son capaces de: (1) Identificar los elementos claves de una investigación educativa de carácter cuantitativo, cualitativo e interdisciplinario; (2) Identificar procedimientos de recolección de datos de la información proveniente de intervenciones educativas; (3) Reconocer métodos de análisis de la información recolectada y organizarla para su exposición pública (comunidades educativas de jardines participantes en esta iniciativa); (4) Ejecutar tareas relacionadas a la investigación (aplicación de instrumentos, trabajo en planillas, etc.).

Las estudiantes a la fecha han participado año a año en varios estudios realizados dentro del contexto de las tesis de grado de nuestra institución. Un primero se llevó a cabo el año académico 2016, de carácter cualitativo y no publicado, que comprendió nueve entrevistas y dos grupos focales, donde se identificó la opinión de las participantes claves educadoras, respecto del proceso de aplicación e impacto del Protocolo contemplativo. Los resultados mostraron una serie de observaciones en al menos 3 dimensiones generales: (1) mejora de la expresividad verbal del contenido emocional de los párvulos; (2) disminución de los comportamientos disruptivos extremos en la sala; y, (3) desarrollo de algunas habilidades asociadas a la prosociabilidad^{ix}. Un segundo estudio publicado de carácter también cualitativo y realizado al año siguiente, tuvo el objetivo de identificar el sentido subjetivo dado por las educadoras al concepto de silencio y su papel en el aprendizaje (Lería, Salgado y Sasso, 2018). Destaca el sentido dado al silencio como una herramienta de desarrollo personal para la educadora, el papel de la familia en las disposiciones de los párvulos al silencio; su papel potenciador de varias capacidades psicológicas, el interés por la capacitación en el concepto, así como la posibilidad de su uso como un mecanismo de control negativo del párvulo. Finalmente, otros dos estudios se llevaron a cabo en este último periodo académico 2018, uno de carácter cuantitativo y actualmente en revisión de pares; y otro mixto en confección. El primero tuvo el propósito de evaluar el impacto del Programa en el desarrollo de las habilidades sociales de los párvulos. Participaron 94 párvulos con un diseño descriptivo, asociativo y longitudinal. Diferencias significativas fueron apreciadas en las habilidades de interacción social, cooperación social e independencia social; y diferencias significativas negativas en problemas de conducta de exteriorización e interiorización. El segundo trabajo indagó el concepto de lugaridad en el aprendizaje mediante la evaluación de estándares internacionales para los espacios de aprendizaje y su relación con el sentido subjetivo dado por las educadoras a los mismos, especialmente referido a los espacios de relajación, confort e intimidad. Todos

estos trabajos incitan a continuar con esta línea de investigación, generar nuevas propuestas y cada vez mejores diseños metodológicos.

5. Conclusiones: Aprendizajes, aportes y perspectivas para la formación inicial docente

En el propósito original de fortalecer la formación profesional de las estudiantes de educación parvularia de nuestra casa de estudios, se ha construido este Programa con enfoque contemplativo para ser ejecutado dentro de las prácticas profesionales terminales de las estudiantes en pedagogía en educación parvularia. El trabajo hasta ahora realizado ha arrojado una serie de directrices importantes de considerar para su continuación y/o futuros intentos de aplicación de otros programas de similar naturaleza. Una de las mayores constataciones se relaciona al beneficio que las estudiantes han extraído de este tipo de entrenamiento profesional, experiencia en la que tuvieron la oportunidad de contextualizar y transferir el aprendizaje adquirido en la universidad a situaciones laborales reales. Nuestro Programa en este sentido ha intentado precisamente velar por esta condición de la praxis, particularmente en lo que respecta a su propósito central, que es promover el desarrollo de competencias profesionales relacionadas al manejo socioafectivo en aula. En relación a este último punto, creemos que la promoción de las prácticas contemplativas en el contexto educativo debe centrarse en la transformación de sus constructos teóricos y técnicas de procedimiento en un lenguaje pedagógico y adecuado, para que los y las docentes puedan aplicarlo en plena comprensión y con un sentido pedagógico explícito y motivante, aspectos para lo cual este Programa ha sido ideado. El reconocimiento de la aplicabilidad pedagógica de la contemplación, así como la generación de espacios de silencio en el contexto preescolar, explicita el viable aporte de este tipo de programas -y a su vez- revela la necesidad de incorporar en el pregrado los saberes pedagógicos y didácticos relevantes para este fin, particularmente desde las disciplinas de la neurociencia y psicología cognitiva. En esta tarea se encuentran precisamente dedicados los departamentos involucrados en esta iniciativa de nuestra universidad, en el propósito de contribuir a la validación empírica del Programa.

Por otra parte, este trabajo ha aportado a uno de los puntos relevantes del quehacer académico, en relación a los POA (plan operativo anual) de los respectivos departamentos involucrados y la Facultad en la cual se cobijan. Aunar esfuerzos, retroalimentar desde la especialidad y contribuir a líneas comunes de investigación y vinculación con el medio son aspectos centrales para la universidad contemporánea y situada en contextos geográficos particulares. Nuestro Programa en este sentido se constituyó en un aporte al cumplimiento de los requisitos de gestión en educación superior para la acreditación del departamento de educación parvularia.

La experiencia lograda tras estos años de colaboración con los jardines infantiles de la región ha llevado a considerar la necesidad de la formación continua, tendencia articulada con la importancia dada por los especialistas al dominio de competencias procedimentales para el ejercicio de una actividad profesional de calidad. Para ello se espera responder con la continuación del Programa y la confección de cursos de

capacitación o diplomados específicos y generales, para satisfacer las necesidades de las comunidades educativas involucradas.

Un elemento importante a destacar es el doble propósito de este Programa de promover el desarrollo de competencias investigativas básicas en las estudiantes que han participado en mismo. Este quinto objetivo se prosiguió a través de la familiarización con todas las etapas de un proceso investigación empírica en educación; sustentándose en el modelo educativo de nuestra casa de estudios. Si bien va más allá de los límites de este trabajo referirnos en detalle a este punto, esta sección del Programa ha derivado en varios productos académicos (tres tesis, tres artículos y varias charlas psicoeducativas), y esperamos proseguir con este trabajo.

Una serie de limitaciones y contingencias emergidas durante la ejecución del Programa llevan a repensar los contextos necesarios para la realización exitosa de este tipo de trabajos, sobre todo en los casos donde un gran número de personas se encuentra involucrada y no es ajena la aparición de contingencias, imprevistos y conflictos propios de incursiones académicas y aplicadas de esta naturaleza. En este sentido, uno de los principales aciertos de este Programa es la validación previa en las comunidades educativas que posteriormente han participado del mismo, lo cual llevo a la generación de lazos de confianza que permitieron agilizar los procedimientos y acuerdos necesarios para la ejecución final y expedita de un programa de esta naturaleza.

A modo de síntesis, nuestro trabajo espera realizar un aporte al diseño de propuestas en búsqueda del desarrollo global de las y los futuros profesionales de la educación parvularia, donde las variables socioemocionales adquieren un matiz omnipresente en el proceso formativo de los niños y niñas, fortaleciendo así la valoración social de la profesión; y enriqueciendo con un enfoque innovador y basado en la evidencia científica, el currículo formativo inicial de los futuros y futuras docentes.



Fotografías 1 y 2. Párvulos preparando el espacio para la práctica contemplativa. Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 3. Párvulos practicando el silencio. Fuente: Núñez, A. 29 de mayo de 2016. El Jardín Infantil que escucha el corazón de los niños y niñas. *El Diario de Atacama*. pp.2-3.



Fotografía 4. Párvulos practicando el silencio en espacios interiores. Fuente: Elaboración propia.



Fotografías 5, 6 y 7. Párvulos expresando emociones luego de la práctica contemplativa. Fuente: Elaboración propia.

Agradecimientos

Se agradece a todos los participantes en este trabajo, especialmente a la comunidad educativa del jardín “Las Campanitas”, de la ciudad de Copiapó, tercera región de Chile, la cual ha sido un protagonista esencial, mostrando los frutos del trabajo articulado con la academia, el compromiso organizacional y motivación, junto al liderazgo propositivo.

6. Bibliografía

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Astle, D.E. y Scerif, G. (2009). Using Developmental Cognitive Neuroscience to Study Behavioral and Attentional Control. *Developmental Psychobiology*, 51(2), 107–118. <https://dx.doi.org/10.1002/dev.20350>
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra E. y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204–223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>

- Christopher, J. C. (2018). Let it be: Mindfulness and releasement—Neglected dimensions of well-being. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 38(2), 61-76. <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000078>
- Ergas, O. (2014) Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2015b). Educating the Wandering Mind: Pedagogical Mechanisms of Mindfulness for a Curricular Blind Spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>
- Ferrier, D. E., Karalus, S. P., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2018). Indirect effects of cognitive self-regulation on the relation between emotion knowledge and emotionality. *Early Child Development and Care*, 188(7), 966–979. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445730>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its 15 years of history. *Psicotema*, 18(1), 7-12. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L. y Davidson, R. (2015). Promoting Prosocial Behavior and self-regulatory skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256>
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(13), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6>
- Huaiquián, C., Mansilla, J. y Lasalle, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a17.pdf>
- Kok, B. y Singer, T. (2017). Effects of Contemplative Dyads on Engagement and Perceived Social Connectedness Over 9 Months of Mental Training: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 74(2), 126-134. <https://dx.doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.3360>
- Kreplin, U., Farías, M. y Brazil, I.A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Sci Rep*, 8(1), 2403. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>
- Langer, A., Ulloa, V., Cangas, A., Rojas, G. y Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Estudios de Psicología*, 36(3), 533-570. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>

- Lería Dulčić, F. (2017). Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.004>
- Lería, F.J., Salgado, J.A. & Sasso, P. (2018). Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 77-97. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.005>
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes-Mindfulness techniques in the schools. Academic and personal development of its participants. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 134. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.1703>
- Marín, J.C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1799/1715>
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-055x.63.6.503>
- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos [en línea]*, XXXII. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=13214992004>
- Oña, J.M. y García, E.A. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 152-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664010.pdf>
- Putnam, R.T. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(4), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Ramírez, L. (2012). Calidad escolar: un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), 1-21. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25589037.pdf>
- Roeser, R. y Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>

Rubio, M.H. (2017). Habilidades de procedimiento que influyen en la adquisición de hábitos. *Rev. Col. Reh*, 16(1), 16-23.

Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>

Vargas, R.M. y Muñoz, A.M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642013000200003>

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Ergas, O. (2015a). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. In P. Wexler and Y. Hotam (eds.). *New social foundations for education: Education in post-secular society*. New York: Peter Lang. pp (107-130).

Farkas, CH. y Ziliani, M.G. (2006). Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad. Pontificia universidad católica de Chile temas de la agenda pública vicerrectoría de comunicaciones y asuntos públicos, 1(3), 1-14. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/ampliacion-de-la-cobertura-prescolar-algunas-recomendaciones-para-resguardar-la-calidad.pdf>

Ferrer, J. y Sherman, J. (2009). *The Participatory turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies*. Albany, NY: State University of New York Press.

Gendlin, E.T. (2007). *Focusing*. New York: Bantam Books.

Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Unidad de Curriculum y Evaluación. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/2017/Bases%20Curriculares%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Parvularia.pdf>

Ministerio de educación de Chile [Mineduc] (2012). Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Recuperado de: http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/estandares-ed-parvularia_0.pdf

Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2014). Resultados Evaluación INICIA 2014. Recuperado de http://educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_resultados_inicia_2014.pdf

- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2017). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente Propuesta de ajuste. Recuperado de: http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO] (2016a). Reporte Anual 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244732s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO], (2016b). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado de http://www.oirepod.org.ve/wp-content/uploads/2017/05/estado_arte_formacion_inicial.pdf
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). Estrategia regional sobre docentes OREALC – UNESCO: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes CEPPE – UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000. Una pedagogía para el tercer milenio*. Tomo I. La Paz, Bolivia: Editorial Ox La-Hun.
- Secretaría de Educación Parvularia (2017). Orientaciones para el Buen Trato en Educación Parvularia Hacia una práctica bien tratante y protectora. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Orientaciones-para-el-Buen-Trato-en-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>
- Universidad de Atacama [UDA] (2012). Modelo educativo. Recuperado de http://www.cmd.uda.cl/index.php?option=com_contentyview=articleid=376yItemid=357

MEDIOS ELECTRÓNICOS

- American Psychological Association - APA (n.d). Human Research Protections. Recuperado de <http://www.apa.org/research/responsible/human/index.aspx?tab=1>
- Núñez, A. (29 de mayo de 2016). El Jardín Infantil que escucha el corazón de los niños y niñas. *El Diario de Atacama*. pp.2-3. Recuperado de <http://www.diarioatacama.cl/impresa/2016/05/29/papel/>

NOTAS

ⁱ Participaron 4 categorías de jardines infantiles: 1) Establecimientos de la Fundación Integra, que corresponde a una red la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República de Chile y posee más de 1.100 jardines infantiles y salas cuna gratuitos en todo el país, siendo uno de los principales prestadores de educación parvularia; 2) La Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, que también corresponde a una red estatal cuya misión es otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado; 3) Jardines de establecimientos educacionales municipales; 4) Jardines privados por vía de transferencias de fondos VTF, establecimientos que no pertenecen a las dos primeras redes mencionadas y reciben financiamiento del estado chileno.

ⁱⁱ Esta denominación fue creada por las participantes del Programa, educadoras de los jardines colaboradores con la iniciativa y estudiantes en práctica profesional.

ⁱⁱⁱ Existen en la actualidad las nuevas B CEP, presentadas por el ministerio de educación chileno el 2018 e implementadas el 2019, las cuales actualizan los ámbitos y núcleos de aprendizaje que los párvulos deben lograr a lo largo de su educación inicial. El futuro del Programa está incorporando los nuevos lineamientos de este documento, sobre todo en consideración que prometen una interesante articulación con este trabajo.

^{iv} Es sistema educacional chileno, junto a los mencionados niveles educativos, además posee el nivel transición mayor.

^v El Protocolo ofrece a la estudiante un esquema básico de acción que es complementado por la innovación curricular de preferencia personal.

^{vi} Según el sistema educacional chileno, participaron párvulos provenientes de dos niveles medios menores (2 a 3 años); tres niveles medios mayores (3 y 4 años); y un nivel de transición menor (4 y 5 años).

^{vii} El trabajo directo con los párvulos comenzó en el periodo académico 2015, no obstante, el año anterior se condujo el Programa solamente con las estudiantes en práctica profesional, mediante la conducción de prácticas contemplativas y clases teóricas.

^{viii} Entre los periodos académicos 2015 y 2017 participó en la iniciativa la Fundación Integra; y desde el periodo 2018 se integró en el trabajo la Junta Nacional de Jardines Infantiles (ver nota 1).

^{ix} Este estudio no está publicado y fue presentado en el XI Congreso de psicología en la Universidad de Santiago de Chile. www.congresodepsicologia2016.cl

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Leria Dulčić, F., Salgado Roa, J.A., Sasso Orellana, P.E. (2010). Fortalecimiento de la formación inicial en educación parvularia: Programa contemplativo “El rito del silencio”. *Aula de Encuentro*, n° 21, volumen 1, pp. 160-181.

Francisco José Leria Dulčić
Profesor asistente del Dpto. de Psicología de la Universidad de Atacama, Chile.
Correo-e: francisco.leria@uda.cl

Lería Dulčić, F.J., Sasso Orellana, P.E. y Salgado Roa, J.A.: Fortalecimiento de la formación inicial en educación parvularia:
Programa contemplativo “El rito del silencio”. *Aula de Encuentro*, n° 21, volumen 1, pp. 160-181. DOI:

Jorge Alejandro Salgado Roa
Investigador independiente
Correo-e: jorge.salgado3@gmail.com

Patricia Ester Sasso Orellana
Profesor asistente del Dpto. de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama, Chile.
Correo-e: patricia.sasso@uda.cl

Enviado: 16/01/2019

Aceptado: 22/04/2019