

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN CON
EL USO DEL BACKWARD DESIGN, EN KINDERGARTEN Y SUS
POSIBLES EFECTOS EN LOS NIÑOS QUE NORMALMENTE
TRABAJAN CON PLANIFICACIONES DE LA METODOLOGÍA POR
PROYECTOS**

María Alexandra Rubio Vega

**Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de Magíster
en Educación**

Quito, enero del año 2007

© Derechos del autor
María Alexandra Rubio Vega
2007

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN CON
EL USO DEL BACKWARD DESIGN, EN KINDERGARTEN Y SUS
POSIBLES EFECTOS EN LOS NIÑOS QUE NORMALMENTE
TRABAJAN CON PLANIFICACIONES DE LA METODOLOGÍA POR
PROYECTOS

Alexandra Rubio

David Lansdale, Ph.D.
Director de Tesis

Cornell Menking, Ph.D.
Director de la Maestría en Educación y
Miembro del Comité de Tesis

Nascira Ramina, Ph.D.
Miembro del Comité de Tesis

Víctor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, enero del año 2007

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a los dos seres que hacen que mi existencia sea más dichosa cada día y que me hacen encontrar en cada gesto la alegría de vivir: mi hijo Nicolás y mi esposo Julio.

Además se la dedico a quien siempre ha sido mi apoyo incondicional: mi madre.

Un beso a cada uno de ellos. Mil gracias por todo,

ALEXANDRA

AGRADECIMIENTO

Agradezco el presente trabajo a todas las personas que han permitido que vea la luz y que pueda ser llevado a cabo, en especial a David en su ardua función de Director de Tesis.

También es importante reconocer el tiempo y la paciencia de toda mi familia.

Gracias.

ALEXANDRA

RESUMEN

Implementación del proceso de planificación con el uso del Backward Design, en Kindergarten y sus posibles efectos en los niños que normalmente trabajan con planificaciones de la metodología por proyectos es un estudio realizado en tres paralelos de Kindergarten de la ciudad de Quito. El propósito principal fue investigar la manera particular en la cual el Backward Design afectó al desempeño escolar en las áreas de lenguaje y matemáticas de los párvulos al trabajar en dos unidades didácticas durante dos meses, en comparación a aquellos chicos que utilizan la metodología por proyectos.

El presente estudio tuvo un gran efecto en la investigadora ya que ella poseyó varios roles: maestra, planificadora, administradora, entre otros. Todo ello la llevó a cambiar su perspectiva acerca de la manera de planificar para Kindergarten: al concluir la aplicación se convenció de que es posible la aplicación del Backward Design en esta sección y por tanto se lo puede emplear en un futuro cercano.

ABSTRACT

The implementation of the planning process using Backward Design in Kindergarten and its possible effects in children that normally use the project methodology is a study that was done in three different Kindergarten sections in Quito. The main purpose was to investigate the particular way in which Backward Design affected the school performance of children in the Language and Math areas, in two units that lasted two months.

This study had a great effect on the investigator because of her multiple roles: teacher, planner, administrator and so on. All of these make her change her perspective about the Kindergarten planning; after concluding the study, she was convinced that it is possible the application of Backward Design in Kindergarten in a near future.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del Problema	1
1.2 Justificación del Estudio	3
1.3 Definición de Términos Importantes	5
2. REVISION DE LITERATURA	7
2.1 Características Evolutivas del Niño de Kindergarten	8
2.1.1 Desarrollo Cognoscitivo	8
2.1.1.1 El período intuitivo	10
2.1.1.2 Función del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo	11
2.1.2 Desarrollo Socio-emocional	12
2.1.3 Desarrollo Físico	15
2.2. La Implementación del Backward Design en el Kindergarten	16
2.2.1 El Currículum Espiral	16
2.2.2 Definición de Backward Design	18
2.2.3 Facetas de la Comprensión	19
2.2.3.1 Faceta de la explicación	19
2.2.3.2 Faceta de la interpretación	20
2.2.3.3 Faceta de la aplicación	21
2.2.3.4 Faceta de la perspectiva	21
2.2.3.5 Faceta de la empatía	22
2.2.3.6 Faceta del autoconocimiento	22
2.2.4 Implicaciones en el Currículo de Kindergarten al Utilizar Backward Design	23

2.2.4.1 Ventajas y desventajas del Backward Design en el Kindergarten	24
2.2.5 Estándares y Relación con Backward Design	26
2.2.5.1 Características de los estándares en educación infantil	28
2.2.6 Condiciones para Implementar los Estándares Efectivamente en el Contexto Ecuatoriano, en el Nivel de Kindergarten	30
2.2.7 Características Específicas de Chicago Standards y su Relación con la Aplicación de Backward Design en un Kindergarten Ecuatoriano	31
2.2.8 El Currículum en la Educación Infantil y su Relación con Backward Design	32
2.2.8.1 Importancia del currículum en la educación infantil	33
2.2.8.2 El currículum oficial de Kindergarten en el Ecuador	34
2.2.9 Factores del Currículum Infantil en el Ecuador	36
2.2.9.1 Factores internos	38
2.2.9.2 Factores externos	38
2.2.9.3 La importancia de los contenidos en la educación infantil	38
3. METODOLOGÍA	40
3.1 Unidad de Análisis	40
3.1.1 La Institución y su Contexto	40
3.2 Tipo de Investigación	41
3.3 Técnicas Utilizadas	43
3.4 Rol del Investigador	44
3.4.1 Investigador como Planificador	45
3.4.2 Investigador como Persona que Implementa su Planificación	46
3.4.3 Investigador como Evaluador	46
3.4.4 Investigador y las Relaciones Interpersonales	47

3.4.5 Investigador y su Sesgo	47
3.5 Participantes	48
3.6 Planeación Pedagógica Específica del Estudio	50
3.6.1 Destrezas Básicas Desarrolladas en las Unidades “Los Animales” Y “La Familia”	50
3.6.2 Diferencia entre la Planificación con Apoyo de la Metodología Por Proyectos y con apoyo del Backward Design en una Semana de Clase	50
3.7 Cronograma de Actividades	50
4. ANÁLISIS DE DATOS	51
4.1 Reseña de la Institución	51
4.2 Propósito y Enfoque Estratégico de la Institución	52
4.2.1 Misión	53
4.2.2 Visión	53
4.2.3 Valores corporativos	53
4.2.3.1 Valores corporativos en el nivel de los alumnos	54
4.2.3.2 Valores corporativos en el nivel de los profesores	54
4.2.3.3 Valores corporativos en el nivel de los directivos	55
4.2.4 Contexto en el Cual se Desenvuelve la Institución	55
4.3 Justificación del Estudio	56
4.3.1 Interés Particular de la Investigadora	57
4.3.2 Características Sobresalientes del Backward Design	58
4.3.2.1 Manera de organizar la clase con Backward Design	59
4.4 Descripción de los Participantes	60
4.4.1 Características Sobresalientes de los Participantes	61
4.4.2 Dinámica de las Clases de Kindergarten en la Institución	61

4.5	Parámetros Cronológicos del Estudio	62
4.6	Intervención de la Investigadora en el Kindergarten de la Institución	63
4.6.1	Manera de Realizar la Intervención	63
4.6.2	Forma de Relacionarse de la Investigadora con los Grupos de Kindergarten	65
4.6.3	Manejo de los Grupos al Momento de Realizar la Intervención	65
4.6.4	Resultados de los instrumentos cualitativos	67
4.6.4.1	La observación participante	67
4.6.4.2	Los documentos y los artefactos	74
4.6.4.3	Las técnicas suplementarias	79
4.6.5	Descripción de los Métodos Cuantitativos	79
4.6.5.1	Resultados de los métodos cuantitativos	80
5.	AUTORREFLEXIÓN	86
5.1	Investigador como Planificador	86
5.2	Investigador como Persona que Implementa su Planificación	87
5.3	Investigador como Evaluador	88
5.4	Investigador y las Relaciones Interpersonales	90
5.5	Investigador y su Sesgo	92
6.	CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	94
6.1	Conclusiones	94
6.2	Implicaciones	96
7.	REFERENCIAS	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema Del Proceso De Enseñanza – Aprendizaje	103
Figura 2: Etapas Del Backward Design	104

APENDICES

Apéndice A	105
Apéndice B	109
Apéndice C	111
Apéndice D	113
Apéndice E	115
Apéndice F	116
Apéndice G	117
Apéndice H	120

1. INTRODUCCION

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Kindergarten es una etapa crucial dentro de la vida del niño de cinco años, puesto que marca la finalización de la educación inicial y el inicio de un aprendizaje más abierto hacia el mundo exterior. La mayoría de los párvulos que entran al Kindergarten tienen hoy en día más oportunidades de conocer el mundo que los rodean que hace algunos años. Como resultado de ello muchos maestros y padres de familia consideran que se debe abarcar mayores contenidos en el Kindergarten (Egertson, 1987).

Desde la perspectiva de Vygotsky, se dice que “el Kindergarten apoya a los niños a desarrollar la autorregulación de dos maneras distintas: ayuda a desarrollar la intencionalidad del juego y apoya a las destrezas cognitivas, sociales y afectivas” (Bodrova, 2005, p. 46 y traducido por la autora). Debido a dicha autorregulación es esencial que se trabaje con mecanismos adecuados a su edad y que ayuden a los niños a conocer y explorar el mundo que les rodea, para aprender de él cada día más.

Desde siempre, el Kindergarten ha sido motivo de disputas en dos frentes: tanto en los contenidos curriculares como en las formas de enseñanza (Katz, 1999). En el Ecuador, el currículum y la metodología por Proyectos que deben seguir las maestras parvularias han sido emanados por el Ministerio de Educación y están siendo utilizados desde 1998 sin mayores logros, lo cual se demuestra en los altos índices que el mismo ministerio publica de deserción (18%) y repetición (15%) del Kindergarten en el año 2005.

Precisamente, debido a la falta de renovación en los últimos años del proceso de enseñanza – aprendizaje ecuatoriano, se ha hecho imperativo que se comience a buscar una nueva forma de trabajar con los párvulos de cinco años, la cual optimice su desarrollo y conlleve a “implementar prácticas instruccionales adecuadas, a la vez de analizar la mejoría en los resultados deseados y en el *assessment* planificado” (McTighe, 2003, p.52 y traducido por la autora). De lo que se trata es de que lograr que “los componentes del sistema de enseñanza – aprendizaje interactúen de óptima manera” (Konig, citado en Sevillano, 2005, p. 7) mediante un determinado esquema (Figura 1).

Dos profesores norteamericanos, Wiggings y McTighe (1998) plantean al *Backward Design* como una posibilidad de planificar en clase. Su trabajo puede

servir en el Kindergarten, rompiendo con conceptos “preestablecidos” y aprovechando la curiosidad insaciable de los preescolares al máximo con un nuevo conjunto de herramientas que se encontrarán al alcance de las maestras parvularias. Con ello nació la pregunta central inicial de la presente tesis:

¿De qué manera el proceso de planificación con el uso del Backward Design, en un Kindergarten ecuatoriano, afecta a los niños que normalmente trabajan con planificaciones de la metodología por proyectos?

Como resultado de la investigación, otra pregunta emergió y se enfocó más en la investigadora y su perspectiva desde varios ángulos, determinados por sus múltiples roles, tales como administradora, maestra, coordinadora, e implementadora de la metodología escogida:

Siendo la metodología por proyectos la norma en la planificación del currículo en los Kindergarten del Ecuador, ¿cómo puede la implementación de planificación del Backward Design cambiar las perspectivas de la persona que llevó a cabo el proceso?

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en las aulas del Kindergarten donde fue implementado el estudio, al final es la segunda pregunta que esta tesis pretende contestar.

1.2 JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

Desde siempre, el ser humano ha buscado aprender y crear nuevos temas; además de ello ha deseado organizar los contenidos de una manera práctica y útil para su propio desarrollo personal, pero invariablemente le ha surgido la gran pregunta: ¿qué es necesario para aprender?. Ante ello, autores como Landreth (1982, p. 45) aseguran que para que este proceso tenga lugar es necesario que un aprendiz deba desear algo, poner atención, hacerlo y aprehender la fuente del conocimiento.

El maestro es aquel que diseña el proceso de aprendizaje al interior de su aula de clases; según Wiggings & McTighe en su libro *Understanding by Design* (1988) afirman que de cierta forma es “un *diseñador*, el cual tiene a su cargo de alcanzar las metas educativas mediante una adecuada selección de *assessments*”. Como sucede en otras profesiones, los docentes deben tener muy claro tanto a la audiencia que se dirigen como a las herramientas que les van a posibilitar que sus diseños sean compatibles con las metas que se trazan.

En muchas ocasiones, debido a la falta de estándares educativos en el Ecuador, la gran mayoría de maestros actúa según su criterio y con falta de claridad en su planificación educativa. Lamentablemente, según el Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en su reporte del *Estado de los Derechos de la Niñez y Adolescencia en el Ecuador* (2005), “el sistema educativo infantil tiene pocos recursos para mejorar la calidad de la educación escolar”; esta situación se ve empeorada por la falta de una verdadera direccionalidad en cuanto al enfoque de la enseñanza.

En adición, el mismo Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (2005, p. 89) afirma que “desde el 2000, el Ministerio de Educación no ha evaluado la eficacia de la educación nacional; tampoco ha existido un sistema de

evaluación independiente”. Con dicha aseveración es evidente la falta de una guía nacional que proponga a los docentes especificaciones acerca de lo que los estudiantes deben saber y que pueden hacer.

Ante toda la problemática anteriormente mencionada, es sumamente importante tratar de que cada institución de educación infantil realice su propio esfuerzo por mejorar la calidad de su enseñanza, así como de regirse a determinados parámetros que enmarquen adecuadamente su labor. Con el afán de realizar dichas funciones, nace la idea de una docente de Quito de implementar una nueva manera de planificar en los salones de clase de Kindergarten: el *Backward Design* como una alternativa de efectivizar al currículum, a la vez de lograr que el *assessment* sea más didáctico y que se obtengan mejores resultados.

¿Por qué se elige al *Backward Design* como la manera de planificación seleccionada en el presente estudio?. La elección se debe a que en primer lugar cambia la perspectiva de los maestros: tradicionalmente el diseño curricular empieza con “actividades o aplicación de muestras que deben ser cubiertas por los maestros” (Larrea, 2006) y en último lugar se piensa en el *assessment* que se desea implementar. El *Backward Design* ayuda a los maestros a tener claridad con “el gran cuadro” que desean lograr, teniendo siempre presente las metas últimas de cada proceso educativo (Wiggings & McTighe, 1998).

Al lograr el enfoque educativo deseado, los maestros que utilizan el *Backward Design* establecen su visión (a la cual se denomina en inglés *enduring understanding*) del tema en la cual van a trabajar, deciden cómo los estudiantes van a evidenciar su aprendizaje y finalmente diseñan actividades instruccionales

que ayude a los estudiantes a aprender lo que necesitan de tal manera que su experiencia de aprendizaje sea exitosa.

Por todo ello, el presente estudio desea explorar la posibilidad de utilizar el *Backward Design* como una herramienta de planificación que puede ser usada en el nivel de Kindergarten, en el Ecuador, con buena aceptación tanto de la maestra como de los niños que trabajarán con el *Backward Design*.

1.4 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS IMPORTANTES

Para poder entender la naturaleza del presente estudio es necesario entender que el *currículum* es un término con varias definiciones a lo largo del proceso educativo; una de las más conocidas lo plantea como “el conjunto de destrezas y conocimientos que los estudiantes deben aprender (ASCD, 2001, p. 45). En adición a ello, se plantea que el mismo “debe ser coherente y dar sentido al aprendizaje como un todo” (ídem).

Además de ello es importante saber que *Backward Design* es una manera alternativa de planificación educativa que permite analizar básicamente la siguiente inquietud: ¿qué tipo de lecciones y prácticas son necesarias para tener el dominio de un tema, el cual cuenta con ciertos resultados deseados? (Wiggins y McTighe, 2005, p. 45).

Ya que el *Backward Design* está relacionado con el *assessment*, debido a que del mismo parte el resto de la planificación escolar, es importante definirlo como “un proceso destinado a la comprensión y al mejoramiento del aprendizaje del estudiante” (Thomas, 1995, p. 7). El *assessment* involucra la transformación de las expectativas de los maestros hacia pautas explícitas y públicas; es

necesario que se establezcan criterios definidos y estándares para la calidad del aprendizaje (Bodrova, 1995, p 10). Si el *assessment* es utilizado correctamente, ayuda a los docentes a elevar el rendimiento de sus estudiantes, sin dejar de lado la atenta interpretación de la evidencia que pretende un *assessment* bien realizado.

Por último, la *evaluación* del currículum implica que “es aquella función que se realiza para determinar el valor de algo” (Posner, 2005, p. 267 y traducido por la autora) y que “proporciona información para tomar decisiones acerca de las personas o el currículum (ibid).

2. REVISION DE LITERATURA

El niño de cinco años es único: posee particularidades que lo distinguen y que le son propias en su etapa de desarrollo. Ya que el presente estudio trata de la posibilidad de planificar alternativamente con el *Backward Design* en una aula de Kindergarten, es muy importante que se analice al párvulo desde sus tres aspectos más sobresalientes: su desarrollo cognoscitivo, su desarrollo socio – emocional y su desarrollo físico, dando especial importancia a los procesos cognitivos que ocurren en su mente.

Además de ello, es necesario describir la manera en la cual se piensa implementar el *Backward Design*. Para esto es primordial describir lo que se considera el currículum en espiral así como sus facetas y las implicaciones, tanto positivas como negativas, que conlleva este tipo de planificación (McTighe, 2003).

Adicionalmente hay que comprender un concepto muy ligado al *Backward Design*: los estándares, los cuales cumplen una función vital en el proceso y son una herramienta de apoyo que poseen características propias (NAEYC, 2002). Existe una gran variedad de estándares; para el presente estudio se ha elegido los *Chicago Standards for Kindergarten* (2006), mismos que serán utilizados para evaluar el *assessment* en dos áreas claves: lenguaje y matemáticas .

Una vez entendidas las etapas por las cuales atraviesan los niños de Kindergarten, las implicaciones del *Backward Design* y su relación con las mismas es conveniente analizar el currículum en la educación infantil y su relación con este tipo de planeación para concebir su relación pedagógica así como su importancia y los factores implicados en el currículum escolar.

2.1 CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO DE KINDERGARTEN

Bassedas, en su libro *Aprender y enseñar en educación infantil* (2002) plantea que si bien es cierto que lo que un niño sabe hacer en un momento determinado depende de múltiples factores tales como: la interacción entre la maduración físico-psíquica y las posibilidades que le ha ofrecido el entorno hasta ese momento, es también conocido que en cada una de las áreas de desarrollo se puede establecer ciertos *cortes* a edades concretas. Dichos cortes se clasifican en etapas de desarrollo que “representan saltos cualitativos en lo que un niño

tiene posibilidades de hacer antes o después de un cambio” (Albrecht, 1999, p. 34 y traducido por la autora).

Las etapas de desarrollo se dividen en tres grandes grupos en la educación infantil:

1. El área cognitiva: son las capacidades que permiten comprender el mundo a las diferentes edades y actuar en él, ya sea mediante el lenguaje o mediante la resolución de situaciones.
2. El área socio-emocional: en donde se observa el equilibrio personal así como las relaciones interpersonales y la actuación e inserción social.
3. El área física o motriz: en la cual se incluye todo lo relacionado con las capacidades de movimiento del cuerpo humano. (Bassedas, 2002, p. 28).

Con todo lo mencionado anteriormente, se procede a explicar cada una de las etapas de desarrollo para los niños de cinco años:

2.1.1 Desarrollo Cognoscitivo

El desarrollo cognoscitivo es clave para que en el Kindergarten se desplieguen las destrezas de lenguaje y matemáticas. Según la perspectiva de Piaget (1968), los procesos psicológicos del niño están muy organizados en sistemas coherentes y preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes del entorno a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Dicho pedagogo afirma que “la asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio” (ibid, p.67). Mediante la asimilación y la acomodación se va reestructurando cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo.

Piaget identificó cuatro importantes períodos de desarrollo cognoscitivo: la etapa sensorimotora (del nacimiento a los dos años de edad), la etapa preoperacional (dos a siete años de edad), la etapa de las operaciones concretas (siete a 11 años) y la etapa de las operaciones formales (de los 11 años de edad en adelante (Shaffer, 2000), en los cuales el niño desempeña una importante función en su propio desarrollo. Los niños del Kindergarten se encuentran entre los cinco y seis años; por tanto se describirá a continuación la etapa preoperacional para entender las características básicas de los niños en dicha fase.

Cuando los párvulos entran en la etapa preoperacional se visualiza “un notable crecimiento respecto al uso de símbolos mentales para representar objetos, situaciones y sucesos que enfrentan” (Piaget, 1968, p. 56). Para Piaget, la evidencia más obvia del uso de los símbolos es el lenguaje, además de la imitación diferida, es el dibujo y el juego simbólico; dicho autor dividió al período preoperacional en dos etapas: el período preconceptual (dos a cuatro años) y el período intuitivo (cuatro a siete años)

2.1.1.1 El Período Intuitivo

Tal como se mencionó anteriormente, la última etapa del período preoperacional es el intuitivo. Aquí, el pensamiento de los niños a esta edad es intuitivo ya que “su comprensión de los objetos y sucesos aún está centrada en gran medida en la forma en que parecen ser las cosas, en lugar de basarse en procesos de pensamiento lógicos o tradicionales” (Shaffer, 2000, p. 245).

Uno de las dificultades del niño en esta edad es la *inclusión de clase*, cuya solución requiere de un pensamiento que relacione el todo con las partes ya que los párvulos se centran aún en las características perceptuales más sobresalientes (ibid. P. 247). Además de ello, los niños aún son incapaces de mostrar la conservación de objetos y cantidades no visibles.

Críticos y estudiosos de la corriente piagetiana tales como Trilla (2001, p. 60) afirman que “un aspecto valioso de esta propuesta pedagógica, consiste en subrayar el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención de conocimientos, en enfatizar que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto por si mismo construya los conocimientos, en especial los niños menores de cinco años”.

Acorde con el enfoque anterior, Vygotski estaba de acuerdo con Piaget en que los niños pequeños son exploradores curiosos que participan en forma activa en el aprendizaje y el descubrimiento de nuevos principios. De acuerdo con Vygotski, 1968, citado en Shaffer, “muchos de los descubrimientos importantes de los niños ocurren dentro de unos contextos de diálogos cooperativos”(2000, p. 103), entre un tutor experimentado que modela la actividad y un discípulo novato que trata de entender la situación del tutor y con el tiempo internaliza dicha información.

A este proceso de descubrimientos se lo conoce como *zona de desarrollo proximal*, la cual se define como “la diferencia entre lo que un aprendiz puede lograr en forma independiente y lo que puede lograr con la guía y estímulo de un compañero más experimentado” (Shaffer, 2000, p.260).

2.1.1.2 Función del Lenguaje en el Desarrollo Cognoscitivo

Desde el punto de vista de Vygotsky (1971, citado en Hess & Croft, 1982) el lenguaje desempeña dos funciones críticas en el desarrollo cognoscitivo: a) servir como el vehículo a través del cual los adultos transmiten a sus hijos los modos de pensamiento y solución de problemas y b) ser una de las herramientas más poderosas de adaptación intelectual por derecho propio.

En la misma línea de investigación, Piaget (1968, citado en Shaffer, 2000, 122) concluyó que el lenguaje ilustra los esquemas existentes del niño y llamó *habla egocéntrica* al proceso que poseen los niños par hablar con ellos mismos. Vygotsky retomó este concepto y lo renombró como *habla privada*, y la conceptualizó como “aquella habla que ayuda a los niños a elaborar estrategias y regular su comportamiento para contar con mayores probabilidades de alcanzar sus metas” (ibid, p.132).

Los niños de Kindergarten son especialmente interesados en adquirir palabras nuevas (los nombres de dinosaurios, por ejemplo) y utilizar las palabras tales como "infinito" y "trillón". Existen oportunidades agradables para los párvulos de Kindergarten de ser inventivos con el lenguaje, de jugar con la rima, de bromear, de explicar cosas el uno al otro y de discutir las (González, 1984, p.34).

El lenguaje y las ideas compartidas por otros permiten a los niños organizar y unir gradualmente el significado a sus observaciones y actividades diarias (Araujo, 2000, p. 67). Hacen muchas preguntas sin respuesta fija, a menudo profundas. Ellos aman jugar conjeturar juegos o encontrar soluciones.

La acción educativa en el Kindergarten ha de estructurarse de manera que favorezca los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. La apertura a la consideración del niño y sus necesidades lleva a valorizar las experiencias cotidianas donde aquel pueda “tener una participación

activa y a reconocer que la acción por propia iniciativa le proporciona seguridad, bienestar y confianza para construir nuevos aprendizajes” (Quiroga, 1994, p. 25).

Por dicha razón las maestras de Kindergarten poseen una gran responsabilidad al momento de implementar técnicas de enseñanza adecuadas, ya que “los primeros años de vida son la base para el desarrollo futuro” (Albrecht, 1999, p. 1 y traducido por la autora). Uno de los puntos claves de su éxito a nivel preescolar es la organización del trabajo a través de preguntas y problemas (ibid.).

2.1.2 Desarrollo Socio-emocional

Como segunda área clave de los párvulos está el desarrollo socio-emocional. Los niños se transforman social y emocionalmente durante el Kindergarten. Al principio del año algunos pueden ser tímidos y aparecen sin iniciativa. Sin embargo, al conocer al medio, a los profesores y a los pares, ganan confianza y comienzan generalmente a establecer amistades y a convertirse en una parte activa de la clase (Peterson, 1986).

Otros niños pueden ser demasiado asertivos o agresivos antes de aprender por experiencia propia maneras más apropiadas para relacionarse con los pares. Es una época de probar y de explorar relaciones sociales. Según Carbonell (1995), los niños de Kindergarten poseen las siguientes características en su desarrollo social: a) son impacientes b) aprecian realizar diligencias, y c) participan con los adultos en las actividades tales como cocinar, traer cosas del hogar y solucionar problemas prácticos.

Shaffer (2000) en su libro *Psicología del Desarrollo* plantea que en los niños de cuatro a seis años aparecen y se perfeccionan las estrategias cognitivas para regular las emociones así como el enmascaramiento parcial de las emociones y la obediencia de reglas de despliegue simples. En cuanto a las comprensiones emocionales se dice que “se mejora la comprensión de las causas externas y consecuencias de las emociones así como la respuesta empática se hace más común” (Zalbaza, 2002, p. 78).

Aunque hay algunos sentidos en los cuales los párvulos siguen siendo egocéntricos (atados a su propia opinión de cosas) ellos pueden también ayudar a otros si se encuentran en un ambiente conveniente. Además pueden demostrar empatía considerable hacia la gente y animales cuando sus propias necesidades no están en conflicto con las necesidades de otras (ibid.).

Los niños de cinco años están desarrollando un sentido de la independencia pero también están aprendiendo trabajar cooperativamente y a ser social y emocionalmente más estables que los niños de cuatro años. En adición, “despliegan el buen sentido del humor que expresan utilizando el absurdo y jugando con el lenguaje” (Goffin, 2000, p.1 y traducido por la autora). Pueden dispersar miedos específicos, tales como el miedo de la muerte, y asumen equivocadamente que han causado acontecimientos tales como la separación de sus padres.

Los niños en el Kindergarten, ante la pregunta de ¿quién eres tú?, generalmente responden con autoconceptos relacionados con sus atributos físicos (“tengo ojos café”) o con las acciones que les hacen sentir especialmente orgullosos (“tengo una bicicleta nueva”) aunque en algunos casos logran hacer caracterizaciones en la dimensión psicológica (“me gusta jugar con mis amigos”)

de algunos de sus rasgos (Ford & Meachum, 1978, citado en Shaffer, 2000, p. 133).

En cuanto a la cognición social, los niños de cinco años tienen ciertas características particulares: “a) las impresiones están basadas en las acciones y atributos concretos de los demás, b) surge el conocimiento de los estereotipos raciales y actitudes prejuiciosas y c) las amistades se basan en actividades compartidas” (Brazelton, 2002, p. 198). Además de ello se puede decir que el autocontrol mejora puesto que la obediencia progresa y pueden usar estrategias generadas por los adultos para autorregular y demorar la gratificación (Hess, 1982).

Por último, al hablar del desarrollo socio – emocional es importante mencionar al autoconcepto y a la autoestima, ya que en el Kindergarten surge la evaluación de los logros, los cuales reflejan una noción dinámica de la capacidad así como la autoestima indiferenciada (ibid.).

2.1.3 Desarrollo Físico

Según Peterson (1986) la actividad física es característica del párvulo, aunque los niños varían mucho en el desarrollo de habilidades y de capacidades físicas. Algunos estudiantes son lentos y cautelosos para intentar nuevas cosas; otros se parecen aceptar cualquier desafío que se presente.

De todas formas, el juego cumple múltiples propósitos en los párvulos: “les ofrece la forma de representar físicamente lo que imagina, de aprender acerca de sus desempeños y les enseña a ser amigos” (Brazelton, 2002, p. 249). El juego es una válvula de escape para las nuevas presiones que significan tener que crecer y adaptarse a su medio. Además, el juego es predecible y productivo y les sirve a los niños para aprender reglas para hacer amigos o para pertenecer a un grupo (ibid.).

La mayoría de los niños de cinco años son llenos de energía, listos para funcionar, subir y saltar, y son impacientes al intentar su fuerza moviendo bloques o las cajas grandes. Están desarrollando un sentido del ritmo, y gozan de las actividades tales como: marchar, saltar o aplaudir a la música (ibid.).

El desarrollo sensorial es desigual: la coordinación de los ojos y otros sentidos todavía se están desarrollando (Piaget, 1968). Es una época de consolidar nuevas destrezas y de ampliar el control motor fino. Sin embargo, el énfasis excesivo en actividades motoras finas tales como: escritura, corte y fabricación de discriminaciones visuales muy discretas puede dar lugar a la tensión y a la frustración (ibid.).

Luego de analizar las diferentes áreas de desarrollo del niño de cinco años, es pertinente comenzar a entender una nueva manera de planificación que se adapte a esta edad y que puede arrojar resultados positivos por medio del *Backward Design*.

2.2. LA IMPLEMENTACIÓN DEL BACKWARD DESIGN EN EL KINDERGARTEN

“Al momento de planificar un currículum existen muchas preguntas que deben ser contestadas” (Harden, 1999, p. 141 y traducido por la autora), especialmente en el Kindergarten. Esta situación tiene lugar debido a que generalmente se presta mucha atención a las metas, objetivos y contenidos del currículum para llevar adelante un plan de clase.

Bajo una forma tradicional de planificación, los docentes piensan primero en los tópicos que van a tratar, así como en su programación y al final tratan de elaborar un determinado *assessment*. De todas maneras, esta tendencia comienza a cambiar y algunos docentes e instituciones educativas del país (tal como el Colegio Menor San Francisco de Quito) están replanteando el tema de planificación y encontrando alternativas para realizar un verdadero *assessment* que cumpla las expectativas de la comunidad educativa. El primer paso que se debe dar para ello es entender el currículum en espiral.

2.2.1 El currículum espiral

El currículum espiral es aquel que “contiene un aprendizaje gradual, en donde lo que es aprendido acerca de cierto tema se relaciona directamente con aprendizajes posteriores más complejos” (Harden, 1999, p. 1 y traducido por la autora). La lógica de este tipo de currículum es inductiva, debido a que el maestro guía al estudiante en una verdadera experiencia educativa, en donde “los nuevos hechos e ideas aprendidos son la base de experiencias posteriores” (Wiggins, G & Mc Tighe J, 1998, p. 153 y traducido por la autora).

Entender el concepto del currículum espiral es básico para pensar en el *Backward Design*, puesto que contiene una serie de elementos que ayudan a

desarrollar dicha forma de planificación (Harden, 1999, p. 56 y traducido por la autora):

a) trabajar constantemente con el refuerzo, para que los estudiantes estén en contacto con los elementos previamente aprendidos, b) moverse de lo simple a lo complejo, para llegar a dominar paulatinamente un tema, c) integrar los conocimientos, d) tener secuencia lógica y e) ser flexible”

Harden (1999) menciona como las principales características de un currículum espiral a las siguientes:

- Los temas de clase son replanteados varias veces a lo largo del año escolar, de tal manera que siempre se tenga presente “los grandes tópicos, principios y valores que la sociedad debe atesorar y que deben ser adquiridos por sus miembros” (Bruner, citado en Harden, 1960, p. 4 y traducido por la autora).
- Existe niveles crecientes de dificultad: cada vez que se replantea una situación, se presenta aplicaciones más avanzadas de las áreas que previamente fueron estudiadas.
- El nuevo aprendizaje está relacionado con el aprendizaje previo, de esta manera “se crean nexos entre cada lección y se avanza en el espiral de aprendizaje de los estudiantes” (Dowding, 1990, citado en Harden, 1993 y traducido por la autora).

Una vez mencionadas las características básicas del currículum espiral, saltan a la vista los beneficios que el *Backward Design* puede ofrecer al interior de un salón de clase al momento de realizar una planificación escolar. A continuación se define a esta nueva manera de planificación.

2.2.2 Definición de Backward Design

El Diccionario Real de la Lengua Española (2006) define al término “diseñar” (traducción de *design*) como “la concepción original de un objeto u obra destinados a la producción de un proyecto o plan”. Al hablar de la construcción de conocimientos (lo cual es clave en el currículum espiral), el maestro debe considerarse a sí mismo como un *diseñador* (Marzano, 1993), el cual puede crear métodos de evaluación que ayude a diagnosticar las necesidades de los estudiantes, a alcanzar ciertas metas y a responder una de las más importantes inquietudes que lo aquejan: ¿en realidad los estudiantes aprenden y comprenden los conocimientos deseados?.

El *Backward Design* asiste al docente a contestar la inquietud anterior y a valerse del currículum como una herramienta para llegar a los resultados deseados y luego derivarlo del desempeño del aprendizaje para posteriormente determinar evidencia aceptable y planificar experiencias e instrucciones de aprendizaje en tres pasos sencillos (Figura 2).

Este modelo fue desarrollado por Grant Wiggins y Jay Mc Tighe como una alternativa curricular de clase, en la cual se da relieve al proceso de comprensión y sus múltiples facetas (Wiggins & Mc Tighe, 1998), que puede ser aplicada al Kindergarten debido a que “más allá de aprender sobre un tema, los estudiantes necesitan las lecciones que les permitan experimentar directamente las investigaciones, las discusiones y los puntos de por debajo de los hechos para así poder entenderlos.” (Wiggins & McTighe, 1998, p. 99 y traducido por la autora).

Para que el *Backward Design* funcione en el Kindergarten es necesario que se trabaje con una serie de estándares, los cuales apunten a una clara

identificación de lo que los estudiantes deben y pueden hacer (Marzano et al, 1993), que vayan acorde a esta edad y que puedan ser fácilmente identificados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Además de ello, según el *Backward Design* es necesario que el niño atraviese una serie de facetas para que “el estudiante no obtenga únicamente conocimientos de los detalles de un tema, sino más bien un incremento en su comprensión de funciones complejas del aprendizaje que van interrelacionadas al momento de estudiar un tema” (Wiggins & Mc Tighe, 1998, p. 74 y traducido por la autora). A continuación se presentan las mencionadas facetas:

2.2.3 Facetas de la Comprensión

2.2.3.1 Faceta de la Explicación

La faceta de la explicación implica “aquella comprensión que emerge de una teoría bien desarrollada y apoyada con determinada evidencia” (Wiggins & McTighe, 1998, p. 78 y traducido por la autora); se trata de proveer explicaciones que tengan sentido de un fenómeno, sentimientos o ideas que sean complejas.

En los niños de Kindergarten es importante que se desarrolle su capacidad de conectar hechos e ideas que aparentemente se muestran contradictorias (López, 2003). Esta cualidad hace que los niños puedan realizar sus propias predicciones y tratar de anticipar las consecuencias de sus actos.

En esta faceta es necesario que a los estudiantes se les asignen tareas que requieran explicación por parte de los niños, a la vez de hechos o proposiciones que respalden dichas afirmaciones. Además es necesario que los niños “se adueñen” de sus trabajos y que puedan defender su punto de vista ante

los compañeros (ibid.). Es aconsejable que los maestros trabajen con proyectos que impliquen “manos a la obra” y/o actividades de tipo investigativo.

2.2.3.2 Faceta de la Interpretación

El objetivo básico de la interpretación es comprender, no explicar, lo que determinada historia es capaz de transmitir. Por ello es muy importante que los docentes de Kindergarten trabajen con cuentos populares y fábulas, ya que ayudan a desarrollar la comprensión de los niños en situaciones que se asemejan a su vida y a su entorno (Martín, 1996, p. 78).

No hay que perder de vista que “la interpretación depende del receptor del mensaje: cada uno de los estudiantes puede otorgar diferentes interpretaciones a un mismo cuento dependiendo de la comprensión que haya tenido del mismo” (Wiggins & McTighe, 1998, p. 83 y traducido por la autora), así como del vocabulario y de la forma de expresarse del autor.

2.2.3.3 Faceta de la Aplicación

Desde los tiempos de Bloom (1956) se dice que “si el estudiante verdaderamente comprende algo, lo puede aplicar” mediante el conocimiento de una situación concreta. Los niños de Kindergarten pueden mostrar su conocimiento de dos maneras: usándolo o adaptándolo a sus necesidades.

Idealmente, los maestros deberían tratar de presentar a los estudiantes problemas que permitan comprobar “hasta dónde han aprendido los estudiantes a abstraer los conocimientos y aplicarlos a la vida práctica” (Araujo, 2000, p. 67).

Hay que recordar que la verdadera comprensión se manifiesta por sí sola mediante aplicaciones espontáneas.

2.2.3.4 Faceta de la Perspectiva

Cuando una persona posee perspectiva, esto implica que “posee puntos de vista críticos e *insightful*” (Marzano, 1993, p. 15 y traducido por la autora).

Generalmente los niños de Kindergarten, no logran alcanzar aún este desarrollo pero se puede trabajar con ello en representación de problemas de maneras diversas para aproximarse a la solución de varios modos.

La perspectiva se puede desarrollar al trabajar en los estudiantes con supuestos: “¿qué puede pasar si..?”, con esto se puede lograr que vayan más allá de implicaciones dadas por hecho siempre y cuando se mantenga clara la meta educativa que se desea alcanzar (Sevillano, 2005).

Los docentes deben proveer oportunidades explícitas para que los estudiantes confronten teorías alternativas con diversos puntos de vista de temas realmente importantes.

2.2.3.5 Faceta de la Empatía.

La empatía puede ser entendida como “la habilidad de entrar dentro de los sentimientos y la visión del mundo de otra persona” (Wiggins & McTighe, 1998, p. 89 y traducido por la autora). La empatía se desarrolla a medida de que los estudiantes miran al mundo desde el punto de vista de otro ser; en el Kindergarten, por ejemplo: se la puede lograr cuando se tiene la oportunidad de contar con invitados especiales que cuenten a los niños acerca de sus

profesiones y su vida diaria, al visitar las diferentes dependencias de la comunidad, entre otros.

Hay que tratar de desarrollar un “pensamiento abierto ante nuevas ideas y experiencias” (ibid.) y tratar de que los estudiantes interpreten y traten de entender las situaciones que se les presenten tanto en sus textos de trabajo como en situaciones que a primera vista pueden parecer extrañas.

Uno de los retos más grandes al tratar de desarrollar la empatía en los niños es tratar de cultivar tanto sus mentes como sus corazones debido a que “es necesario que aprendan a respetar a la gente diferente a ellos” (Quiroga, 1994, p. 45).

2.2.3.6 Faceta del Autoconocimiento

Esta es una etapa clave en la comprensión ya que “demanda que de manera auto - consciente cuestionemos nuestra comprensión para avanzar en el aprendizaje” (Sevillano, 2005, p. 112). Además, el autoconocimiento implica que se busque y que se encuentre los “puntos ciegos o bajos” en el pensamiento y que se trate de corregirlos.

En el Kindergarten es muy difícil alcanzar esta etapa ya que los niños aún están en pleno proceso de desarrollo y no pueden desplegar la metacognición adecuadamente. Además aún está en proceso el sentido de raciocinio de los estudiantes (Peterson, 1986).

Una vez detalladas las facetas de la comprensión, es primordial explicar las implicaciones que el general puede presentar el *Backward Design* al utilizarlo en el salón de clases del Kindergarten.

2.2.4 Implicaciones en el currículo de Kindergarten al utilizar **Backward Design**

Uno de los retos más grandes al trabajar con *Backward Design* es “lograr que las secuencias de las unidades individuales conlleven a una comprensión global de los fenómenos estudiados” (McTighe, 2003). Una de las alternativas es mantener en cada una de las facetas de la comprensión las características relevantes de cada faceta, a la vez de impartir conocimientos que “vayan desde la superficie hacia la profundidad de los mismos” (Volosky, 1974, p. 89).

Al tratar de que las explicaciones de los docentes sean claras en el Kindergarten, es preciso que se comience con los elementos o definiciones básicas y se construya el conocimiento en una secuencia de explicaciones claras y acordes a la edad de los niños.

Westwater (2000) afirma que hay que recordar que aprender una materia es muy similar al proceso de adquirir habilidades en el mundo real: va más allá de aprender destrezas y hechos. Se trata más bien de repensar acerca de aprendizajes anteriores para unirlos a los nuevos y tratar de llegar a una comprensión real de los fenómenos.

Al utilizar el *Backward Design* en el diseño curricular es necesario que se tome en cuenta cinco puntos importantes (Wiggins & McTighe, 1998, p. 123 y traducido por la autora):

- a) identificar la importancia del tema, al encontrar el interés que el mismo puede causar en los niños, b) encontrar tópicos opuestos al mismo y contrastarlos, c) organizar el contenido en forma de historia para que sea atractivo para los niños, d) tratar de que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones del tema presentado y e) evaluar los conocimientos.

Como cualquier otra forma de planificación, el *Backward Design* posee ciertas ventajas y desventajas que son importantes y por lo tanto deben ser tomadas en cuenta.

2.2.4.1 Ventajas y Desventajas del Backward Design en el Kindergarten

El *Backward Design* posee una serie de ventajas que apoyan al docente en su tarea educativa. Según Wiggins & Mc Tighe (1998), entre las más destacadas se puede mencionar:

- Los estudiantes revelan su comprensión del aprendizaje cuando se les provee oportunidades auténticas para explicar, interpretar, cambiar de perspectiva, enfatizar y autoconocerse.
- El *Backward Design* implica un proceso colaborativo, en donde la comunidad educativa busca retroalimentación mutua.
- El proceso de planificar con *Backward Design* hace que se evite la simple cobertura de un texto de clase y la enseñanza orientada en actividades para pasar hacia un aprendizaje más amplio y vivencial.
- Los niños logran profundizar los conocimientos de un determinado tema y/o unidad didáctica para lograr el desarrollo apropiado de las destrezas que son acordes a su edad.

Por otro lado, Mc Donald (1993), en su artículo *Dilemmas of Planning Backwards: Rescuing a Good Idea*, plantea que el *Backward Design* puede acarrear algunas desventajas, las cuales clasifica en cinco dilemas:

- Dilema 1: ¿Resultados o exhibiciones?. Si bien es cierto que con el *Backward Design* los docentes hacen una lista de resultados deseados, también es importante que el proceso sea dinámico y manejable por parte del docente, ya que muchas veces las listas se salen de control. Una posible alternativa son las exhibiciones, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de exponer sus trabajos y de demostrar que en realidad han alcanzado las metas académicas deseadas.
- Dilema 2: ¿Autoridad local o “a control remoto”?. Otra de las dificultades del *Backward Design* es que los principios emanados para trabajar con esta manera de planificación suelen venir del exterior (generalmente de Estados Unidos) y no siempre se pueden adaptar a las necesidades locales de cada país (tal como es el caso de Ecuador). Por tanto es importante que se trate de estudiar la realidad educativa local y en base a ello se trabaje con el *Backward Design*.
- Dilema 3: ¿Estándares rígidos o flexibles?. Un punto sobresaliente del *Backward Design* es el uso de estándares pero la dificultad radica en que cada niño es un ser humano complejo, con un tipo de inteligencia propia que le ayuda a procesar la información que recibe. Por ello Wiggings (1993), citado en Mc Donald, plantea la posibilidad de flexibilizar los estándares y tomar en cuenta las particularidades de cada individuo.
- Dilema 4: ¿*Assessment* apartado o auténtico?. El *assessment* tradicional en el *Backward Design* implica regirse a parámetros predeterminados por estándares, lo cual deja de lado en algunos casos a la posibilidad de trabajar con técnicas alternativas (medios audiovisuales, portafolios, entre otros).
- Dilema 5: ¿Uso adecuado de andamiajes?. Se debe tener cuidado al utilizar el andamiaje en el *Backward Design* para no caer en el error de ofrecer demasiado

y/o muy poco apoyo a los estudiantes en la realización de actividades académicas.

Una vez aclaradas las ventajas y desventajas del *Backward Design*, es básico proceder a presentar la relación de esta manera de planificación con los estándares.

2.2.5 Estándares y relación con Backward Design

Un estándar es “una construcción (constructo teórico) de referencia que es útil para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado” (Casassus, 2002). La educación infantil poco a poco se está volviendo parte de los estándares. Según la Asociación Nacional para la Educación de Pre-escolares (NAEYC, por sus siglas en inglés) en Estados Unidos más de 25 estados poseen estándares para describir los resultados deseados en el currículum de los párvulos.

Cuando se adoptan estándares en educación infantil, éstos funcionan sólo si se logra que :

- a) que sean significativos tanto en contenido como para los resultados deseados, b) que sean informativos a lo largo del proceso, c) que las estrategias de implementación de los mismos sean éticas y apropiadas para los niños y d) que haya un apoyo decidido de los programas de la niñez, profesionales y familias (NAEYC, 2002, p. 2 y traducido por la autora).

Es necesario tomar en cuenta que uno de los mayores riesgos al implementar estándares es que “la responsabilidad de alcanzarlos sea puesta en los hombros de los niños, en lugar de los hombros de aquellos que deben proveer las oportunidades para lograrlos” (ibid, p.67). Además de ello, se puede caer en la

tentación de no desarrollar un currículum infantil de calidad ni adecuadas prácticas de enseñanza en el afán de desarrollar y cumplir con los estándares (Marzano, 2001).

Para evitar lo anteriormente mencionado es fundamental que las maestras de Kindergarten sepan utilizarlos adecuadamente y que sean facilitadoras del trabajo en clase con sus alumnos, teniendo siempre presente el grado de desarrollo.

Pese a las anteriores precauciones, dadas las circunstancias apropiadas los estándares pueden crear beneficios significativos: “se puede lograr una aproximación más coherente y unificada en la Educación Infantil” (Carr & Harris, 2001, p. 67 y traducido por la autora). En adición, los estándares ayudan a establecer los conceptos que los párvulos deben saber, asisten para conocer acerca de las actividades que realizan y a examinar sus productos finales en los campos socio-emocional, físico e intelectual para poder evaluar los logros de los párvulos de mejor manera (Apéndice A).

2.2.5.1 Características de los estándares en Educación Infantil

Los principios de la NAEYC presentados anteriormente implican que los estándares tengan las siguientes características:

2.2.5.1.1 Significativos tanto en contenido como para los resultados deseados

Dado a que el desarrollo de los niños es integral, es necesario que todos los dominios (cognitivo, físico, social, entre otros) sean tomados en cuenta al momento de desarrollar los estándares (NAEYC, 2002). Por otro lado es

importante que las maestras de Kindergarten conozcan las características, los procesos y las secuencias del desarrollo infantil para lograr los resultados deseados.

Otro punto importante es tener expectativas reales de acuerdo a la edad de los niños y el medio en donde se desenvuelven para que los estándares estén acordes a los mismos.

2.2.5.1.2 Informativos y sujetos a revisión a lo largo del proceso

Los estándares deben ser desarrollados mediante procesos científicos que muestren evidencia relevante acerca del desarrollo de los niños (Carr & Harris, 2001, p. 77). Además de ello es necesario contar con la participación de varios miembros de la comunidad para que sean revisados a lo largo del proceso: maestros, padres de familia, entre otros.

Adicionalmente deben ser redactados en un lenguaje simple para que toda la comunidad educativa los comprenda y pueda informarse adecuadamente de lo que significan (ibid.).

2.2.5.1.3 Con estrategias de implementación éticas y apropiadas para los niños

Al hablar de estrategias éticas y adecuadas para los niños, es importante recordar que los estándares tomen en cuenta los intereses y las habilidades que promueven el desarrollo y el aprendizaje positivo (NAEYC, 2001). De la misma manera, las herramientas para medir el progreso de los niños deben conectar claramente los aprendizajes, deben ser técnicamente efectivas y deben ser culturalmente válidas (Casassus, 2002).

2.2.5.1.4 Con apoyo decidido de los programas de la niñez, profesionales y familias

Se debe construir medios en los cuales los estándares puedan ser implementados con apoyo de los programas de la niñez, profesionales y familias para que toda la comunidad educativa los conozca y ayude a desarrollarlos adecuadamente (Marzano, 2001). Al ser conocidos por todos ellos, se comparten y se discuten las expectativas de los estándares y por tanto se logra un análisis más consciente de los mismos.

Todas estas características brindan la oportunidad de que tengan lugar una serie de condiciones para que los estándares sean implementados de la mejor manera en el Kindergarten.

2.2.6 Condiciones para implementar los estándares efectivamente en el contexto ecuatoriano, en el nivel de Kindergarten

Para que todo lo dicho anteriormente en cuanto a estándares que funcionen y los mismos sean implementados efectivamente, ante todo es necesario que los estándares sean conocidos. Se requiere que los mismos sean públicamente dados a conocer. Además deben ser mediables, para poder situar

el nivel de logro con relación al estándar y determinar el grado de avance en la adquisición de la competencia.

Hay que recalcar el hecho de que los estándares pueden operar positivamente como instrumentos para la acción, sólo si se les confiere autoridad a las personas que tienen la responsabilidad de elaborarlos y al resultado de su trabajo. La eficacia del estándar, depende del nivel de confianza con que los usuarios operen frente a él.

Martín (1996) en su obra *Educación Personalizante* recalca que en el ámbito de la educación se puede distinguir cuatro condiciones básicas para lograr la efectividad de los estándares:

- a) que se encuentren asociados a los objetivos pedagógicos de la institución educativa, b) que posean elementos de excelencia en cuanto a lo que se espera de la educación, c) que estén determinadas claramente las medidas de dispersión (o de progreso en el caso que se efectúen medidas sucesivas) y d) que las condiciones de su implementación sean las adecuadas (p.211).

2.2.7 Características específicas de Chicago Standards y su relación con la aplicación de Backward Design en un Kindergarten ecuatoriano

En Estados Unidos, la oficina de educación infantil de Illinois “reconoce la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo integral del niño, respetando su nivel de desarrollo personal” (Chicago Public Schools, 2006, p. 8 y traducido por la autora). De la misma manera, dicha oficina fomenta todo tipo de

experiencias del niño con el medio en el cual se desenvuelve así como la oportunidad de desplegar las capacidades del pensamiento crítico en el Kindergarten (ibid, p. 9). Además enuncia que como punto de partida del aprendizaje, el maestro debe crear un ambiente seguro y confortable, en el cual los estudiantes aprendan y puedan tomar riesgos en el momento que lo consideren pertinente.

Bowman, directora de *Chicago Public Schools*, afirma que “el rol de los maestros es observar a los niños, registrar observaciones y usar dichas observaciones para realizar el programa de clase, proveyendo experiencias y materiales necesarios” (Children Assessment Profile, 2006. p. 8 y traducido por la autora).

Bajo dichos criterios, la oficina de educación infantil de Illinois ofrece la posibilidad de trabajar con los *Chicago Academic Standards for Kindergarten*. Dichos estándares nacieron en un contexto americano y por tanto presentan determinadas particularidades. Ya que el presente estudio se desenvuelve en el contexto ecuatoriano, es importante mencionar el hecho de que ha sido necesario seleccionar aquellos estándares que pueden ser adaptados al medio y que pueden ser alcanzados por los niños de cinco años de la ciudad de Quito.

Para ello se realizó una revisión preliminar de los mismos y se procedió a elegir y a elaborar una lista definitiva que se utilizó en dos unidades didácticas. Se tomó en cuenta que para que una planificación tenga buenos resultados es necesario que se “logre el *assessment* mediante un conjunto de observaciones del desarrollo global del niño” (Chicago Public Schools, 2006, p. 34 y traducido por la autora). En el presente estudio interesa el grado de desarrollo del niño de cinco años en el Kindergarten, de acuerdo a una serie de pautas o estándares

que midan las destrezas que son capaces de lograr en dicha edad” (Banks, 2004) en dos áreas específicas: lenguaje y matemáticas, sin crear tensión en los niños pero al mismo tiempo que les ayude a obtener resultados positivos.

En el país, la forzada escolaridad temprana de los niños de Kindergarten es un factor importante en la deserción posterior de los estudiantes así como en el poco interés por realizar un aprendizaje significativo (Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, 2005). Por esta razón es importante que se trate de encontrar una nueva alternativa para que la planificación de clase despierte el interés en los niños y les permita a su vez cumplir el currículum infantil.

2.2.8 El currículum en la educación infantil y su relación con Backward Design

Un punto clave en el cual coinciden el Ministerio de Educación Infantil del Ecuador y los autores de *Backward Design* es la relevancia que se le debe otorgar al currículum infantil para que éste sea una herramienta que recolecte, analice y resuma la evidencia de múltiples maneras de evaluación para determinar qué tan bien aprehenden los estudiantes y los conceptos que en realidad comprenden al final de una unidad de clase determinada (Ministerio de Educación y Cultura, 1998; Wiggins & Mc Tighe 1998). Por esta razón, para realizar el presente estudio es clave tratar de entender la importancia de la planeación de un buen currículum infantil.

Por varios años, algunas teorías de desarrollo infantil han servido de base principal para la planificación del currículum (Goffin, 2000) pero lo que realmente

es necesario saber es: ¿qué tan diferentes son las mismas? y ¿son algunos programas mejores que otros para producir los resultados deseados? (ibid).

El proceso de cambio de la planificación de un currículum hacia otro (de los proyectos hacia el *Backward Design*) es un asunto sistemático de largo plazo que se mueve algunas veces dentro de ciertas etapas: desconocimiento, conocimiento y comprensión del mismo (Clark, 1997). Es por ello que Drake (1973) asegura que en ciertas ocasiones se van a encontrar tanto obstáculos externos (tiempo, recursos, oposición del staff, entre otros) como internos (ansiedad, frustración, conflicto).

De ahí radica la pertinencia de definir la importancia del currículum en la educación infantil.

2.2.8.1 Importancia del Currículum en la Educación Infantil

El currículum en la Educación Infantil representa el conjunto de supuestos de partida y de metas globales que se desea lograr y los pasos previstos para alcanzarlos (Zalbaza, 2002, p. 89). Es necesario aclarar que en el currículum se exprese y se concrete el programa a seguir, el cual es un documento de carácter oficial en el cual se indican los planteamientos generales y las líneas de trabajo a desarrollar en un determinado sistema educativo.

El eje de articulación del trabajo escolar en la escuela infantil viene constituido por el equilibrio entre lo lúdico y lo expresivo por un lado y lo cognitivo por otro (Quiroga, 1995). Por tanto, es primordial que al desarrollar el currículum infantil se tomen en cuenta dichos aspectos y que se logre un equilibrio que fomente tanto el juego como el desarrollo de las capacidades del niño. “Lo que se necesita es la expansión y el enriquecimiento de los contenidos en las actividades que son

únicas del preescolar y del Kindergarten” (Zaporozhets, 2005. p.44, citado en Bodrova y traducido por la autora).

Vygostky, Luria y Leontiev (citados en Zabalza, 2000, p.85) señalan que “el rasgo esencial del aprendizaje en el Kindergarten es aquel que potencia el desarrollo integral mediante la activación de una serie de procesos internos que se convierten en propios del párvulo”. El niño de cinco años debe apropiarse de una realidad que le es ajena y convertirla, con ayuda de la docente, en parte de su propia vida; este es uno de los mayores retos de ser maestra del Kindergarten.

El diseño práctico del currículum en la Educación Infantil pretende ser una alternativa abierta, globalizadora y unitaria, capaz de generar unidades didácticas diferenciadas, flexibles y apropiadas a cada centro infantil y a cada sujeto (Carbonell, 1995).

2.2.8.2 El currículum oficial de Kindergarten en el Ecuador

El currículum oficial de Kindergarten está basado en los lineamientos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador mediante la Reforma Curricular; dicha institución ha considerado pertinente realizar con los niños de cinco años un “trabajo socializador, que vincule a los niños con sus compañeros y con sus familiares para compartir información y soluciones a problemas, para ayudar a los párvulos a tratar temas de forma global” (Reforma Curricular, 1998, p. 15).

Cabe resaltar que la metodología oficial ecuatoriana se basa en *el proyecto* para desarrollar el currículum del Kindergarten. El mismo es considerado como “un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y actividades; básicamente es una búsqueda de soluciones a preguntas y problemas” (Amaya & Gutiérrez, 2001, p. 78).

En este tipo de educación, el párvulo debe sentirse libre para explorar a partir de intereses o iniciativas propias. Por ello la relación con el maestro es fundamental, ya que el niño debe sentir la libertad de expresarle sus ideas y que a su vez vea que sus iniciativas y esfuerzos son apoyados (ibid).

Además de ello, cada estudiante aporta con algo, de acuerdo con sus capacidades y su nivel de desarrollo. Existe una integración y se trabaja cooperativamente, no de manera competitiva.

Para delimitar un proyecto, el maestro va recibiendo las inquietudes de los niños y las va codificando de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo; luego va orientado las preguntas y las actividades relacionadas a la creación del proyecto. La duración de dichas actividades dependerá de lo que se esté realizando y del grado de interés que demuestren los participantes.

Por otro lado, la delegación de tareas es participativa: cada niño escoge de acuerdo a sus gustos y posibilidades lo que él pueda realizar tanto a nivel individual como de grupo.

El papel de maestro en dicha metodología es de facilitador (Reforma Curricular, 1998), ya que debe estimular un ambiente de integración y cooperación para que el niño en forma solidaria participe con interés y entusiasmo en todas las actividades, creando nuevas inquietudes que desarrollará con sus compañeros (ibid.).

Al planear un proyecto, el maestro debe considerar tres temas básicos (Amaya & Gutiérrez, 2001, p. 434):

“a) aspectos relacionados con los niños (emociones, intereses, normas, acuerdos, entre otros), b) aspectos relacionados con el proyecto (objetivos, actividades, dificultades, materiales, aporte de padres de familia) y c) aspectos relacionados a su actuación como docente (guía del proyecto,

contribución al proceso de enseñanza – aprendizaje, errores cometidos, entre otros).

La evaluación del proyecto es permanente e integral, partiendo de la observación continua del niño, del desarrollo y de sus resultados. Hay que lograr que el niño se auto evalúe y supere en cada proyecto sus resultados, sin olvidar que el proyecto debe ser desarrollado en conjunto por los niños y la maestra para que todos los integrantes de la clase de Kindergarten logren alcanzar sus metas y expectativas (Ministerio de Educación y Cultura, 1998).

Al finalizar cada proyecto, el niño debe sentir la satisfacción del trabajo realizado y el deseo de continuar con el próximo proyecto. Cuando termine el año lectivo, el párvulo debe haber alcanzado con esta metodología el desarrollo adecuado para poder ingresar a Primer Grado (ibid.).

2.2.9 Factores del currículum infantil en el Ecuador

Hasta hace muy poco tiempo, el hablar de currículum en la educación infantil en nuestro medio producía cierto rechazo y se lo vinculaba a etapas posteriores de escolaridad (Bassedas, 2002). En los últimos tiempos dicho concepto ha ido cambiando y se concibe al currículum infantil como “la expresión racional y organizada de los elementos que integran el proceso educativo en este nivel” (Bodrova, p. 1 y traducido por la autora).

En el caso de los niños pequeños, es sumamente importante que “los currículos y la enseñanza sean diseñados para optimizar la adquisición simultánea de conocimientos, habilidades, disposiciones deseables y sentimientos” (Katz, 1999, p.4 y traducido por la autora). Además de ello es

meritorio mencionar que “los niños pequeños aprenden más efectivamente cuando tienen interacción en lugar de únicamente receptividad o actividades pasivas” (ibid).

Al hablar de una aula de Kindergarten - en donde el aprendizaje se centra en el párvulo, la misma “ofrece experiencias a los niños en un lugar físico que ha sido cuidadosamente diseñado para hacer que las mismas ocurran”. (Egertson, 1987, p. 3 y traducido por la autora); adicionalmente se trata de que “los niños adquieran una base de fundamentos cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales que enmarcarán a sus mentes para un aprendizaje futuro” (Bodrova, 2005, p. 44 y traducido por la autora). Por todo ello es muy importante que “se relacione en sus mentes la nueva información a aquella previamente almacenada” (Westwater, 2000, p. 50) para que en realidad se logre desarrollar un currículum significativo para los infantes.

Al momento de desarrollar el currículum al interior de este tipo de aula, es importante tomar en cuenta tres puntos básicos: “el desarrollo del *syllabus*, la planificación de planes anuales y las unidades de estudio” (Glatthorn, 1994, p. 95). Por otra parte, hay que tomar en cuenta ciertos factores (tanto internos como externos) que influyen directamente en el desarrollo del currículum; autores como Bassedas (2002), en su libro *Aprender y enseñar en Educación Infantil* plantean algunos de ellos:

2.2.9.1 Factores Internos

Son relativos al profesor que planifica. Incide su biografía personal, edad, formación, experiencia, bagaje cultural, entre otros (Sevillano, 2005). A partir de los principios básicos diseñados por la administración de cada centro infantil y de

ciertas orientaciones generales, el profesor modela el currículum en su contexto, en la práctica.

2.2.9.2 Factores externos

Se consideran factores externos influyentes a los alumnos (con sus intereses, necesidades, experiencias, características, entre otros), así como los recursos disponibles en el centro infantil, los otros profesores, el equipo directivo, los padres y el entorno.

Ya que se han expuesto los factores, es pertinente presentar a continuación la función que cumplen los contenidos en educación infantil.

2.2.9.3 La importancia de los contenidos en la Educación Infantil

Los contenidos constituyen “un conjunto de propuestas seleccionadas y pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado para indicar cómo organizar los propósitos educativos” (Bassedas, 2002, p.139). Es competencia del profesor aplicarse con sentido a la tarea de seleccionar, organizar, secuenciar, planificar y sistematizar los contenidos; además de ello debe tener la capacidad de permitir a los alumnos profundizar en ellos, asimilarlos significativamente y hacerlos funcionales (Sevillano, 2005).

Por otro lado, hay que tratar de buscar y seleccionar contenidos que, siendo relevantes, estén conectados también con la realidad de los alumnos. Para Rodríguez Dieguez (citado en Sevillano, 2005, p. 98) hay que tener en cuenta los siguientes criterios para la delimitación de contenidos: “a) objetividad, b) adaptación a los intereses y capacidades del alumno en su nivel evolutivo, c)

acercamiento a la realidad de los estudiantes, d) actualidad, e) profundidad en los temas y f) validez”.

Una vez realizada la revisión de literatura del presente estudio, la cual ha tratado las características evolutivas del niño de Kindergarten, la implementación del *Backward Design* en esta sección, sus ventajas y desventajas así como el uso de estándares, las ideas básicas de *Chicago Standards for Kindergarten* y el currículo infantil, se puede proceder a realizar una explicación de la metodología utilizada.

3. METODOLOGÍA

3.1 UNIDAD DE ANÁLISIS

3.1.1 La institución y su contexto

El presente estudio fue realizado en un centro infantil privado de la ciudad de Quito, con las siguientes características: a) de tipo privado, b) de educación inicial de niños de 1 a 5 años, c) orientado a la clase económica media de la ciudad y d) con servicios adicionales como clases de inglés y computación. Dicha institución funciona hace 8 años en el barrio de Cotocollao y en promedio atiende a 60 niños durante el año escolar.

El Centro de Desarrollo Infantil “Siglo XXI” posee las siguientes particularidades: es mixto, pues se considera que el “respeto y el entendimiento en una relación de pareja (base de la institución familiar) surgen de la convivencia desde la infancia entre personas de uno y otro sexo” (Plan Institucional Centro Infantil Siglo XXI, 2004, p. 4). Además respeta las diferencias de género; puesto que “se considerará que todas las personas tienen la misma oportunidad intelectual, laboral y social en el mundo contemporáneo”. Por último, se busca en la convivencia armónica, el respeto entre todos sus miembros y el entendimiento de una relación equilibrada.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es una *investigación cualitativa*, la cual trata de describir una situación específica en un contexto determinado, tal como lo es el Centro Infantil Siglo XXI. Por tanto, es importante recordar que “todos los tipos de investigación cualitativa son basados en la visión de una realidad construida por los individuos que interactúan con sus mundos sociales. Los investigadores cualitativos están interesados en entender los significados que las personas han construido” (Merriam, 1998, p. 6 y traducido por la autora). A este estudio se lo puede situar dentro de la *investigación interactiva*, ya que “es un estudio en profundidad en el cual se recolecta información de las personas en sus propios entornos” (McMillan & Schumacher, 2001, p. 35 y traducido por la autora).

Además de ello, es un *estudio de caso*, el cual es utilizado con los siguientes propósitos: “1) como un método de investigación, 2) como un método de evaluación, 3) como un método de estudio de políticas y 4) como un método de enseñanza” (Kowalski, 2005, p. 3 y traducido por la autora). Hay que resaltar que los estudios de caso “se diferencian de los otros tipos de investigación cualitativa debido a que son descripciones y análisis intensivos de una unidad simple (Smith, 1978, citado en Merriam, p. 19 y traducido por la autora).

“El diseño de un caso de estudio es empleado para obtener una comprensión profunda de la situación y de los significados para aquellos que se encuentran involucrados en la misma” (Merriam, 1998. p. 19 y traducido por la autora)”. En el presente estudio se desea conocer las particularidades y posibles alteraciones al planificar con el *Backward Design*, en un Kindergarten de la ciudad

de Quito, en lugar de la metodología por proyectos; por esta razón es pertinente que se lo delimite como un estudio de caso.

Particularmente, el presente estudio de caso es de carácter *descriptivo*, ya que presenta una descripción detallada de un fenómeno en estudio (Merriam, 1998). Además es descriptivo debido a que se pretende utilizar una variedad de herramientas para:

1) ilustrar la complejidad de la situación, 2) incluir material vívido (entrevistas, diarios, entre otros), 3) obtener información de un amplio espectro de fuentes y 4) presentar información en una variedad de formas y desde la perspectiva de diferentes grupos. (Merriam, 1998, p. 30 y traducido por la autora).

Es importante aclarar que pese a que es una investigación *cualitativa*, se pretende utilizar dos instrumentos de índole *cuantitativo*, que sirvan como apoyo a contestar la pregunta del presente estudio y para obtener resultados medibles. Los instrumentos cuantitativos serán un pre y post-test al inicio y al final de cada unidad; éstos servirán para complementar los resultados cualitativos, y verificar los conocimientos que los párvulos adquirieron y las posibles diferencias en los resultados que alcanzaron al trabajar tanto con la metodología por proyectos como con el apoyo del *Backward Design*.

Una vez definido el tipo de investigación, es necesario presentar las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS

Dentro de las técnicas cualitativas utilizadas en el presente estudio se han seleccionado las siguientes:

- Observación participante, la cual “es una técnica interactiva de participar en cierto grado en situaciones que ocurren naturalmente, en un determinado período de tiempo y mediante el apoyo de notas de campo para describir lo que ocurre” (McMillan & Schumacher, 2001, p. 41 y traducido por la autora). La observación participante en el presente estudio sirvió para registrar todos los hechos importantes que sucedieron al momento de trabajar en los grupos involucrados en el proyecto.
- Documentos y artefactos, los documentos “son aquellos que contienen memorias de eventos pasados y que se presentan en forma de notas, cartas, diarios y documentos oficiales” (McMillan & Schumacher, 2001, p. 42 y traducido por la autora). Los artefactos “son objetos materiales y símbolos de un evento pasado, de una persona, de un grupo o de una organización (ibid.). Básicamente se pretende utilizar y analizar la información de los portafolios de los niños así como el anecdotario de la maestra y los aportes en sí de los párvulos al proceso de planificación tanto en la unidad de “los animales” como en la de “la familia”.
- Técnicas suplementarias, las que son “aproximaciones seleccionadas que ayudan a interpretar, elaborar o corroborar datos obtenidos de la observación participantes, de las entrevistas, documentos y artefactos. (McMillan & Schumacher, 2001, p. 43 y traducido por la autora). En este punto se tratará de contar con la participación de una amiga y maestra de la investigadora para que

se pueda contrarrestar a los posibles sesgos de la misma, además de una grabadora de voz para registrar las impresiones y comentarios de los estudiantes.

➤ Como fue dicho anteriormente, los resultados de los Pre y post-tests sirvieron para apoyar los resultados cualitativos planteados en el presente estudio (Ver Apéndices B y C). Cabe resaltar que al igual que en el estudio piloto, el pretest y el post test fueron puestos en práctica en un período de clase (45 minutos) y se contó con la ayuda de diversos materiales gráficos (tales como pictogramas y el uso de marcadores, crayones entre otros) para registrar las respuestas de los párvulos. Se realizaron de esta forma dado a que los estudiantes aún no pueden ni leer ni escribir la totalidad del alfabeto

Luego de detallar los instrumentos utilizados, se procede a describir el rol del investigador que al final de cuenta sirvió para responder la pregunta que emergió como la central del presente estudio:

Siendo la metodología por proyectos la norma en la planificación del currículo en los Kindergarten del Ecuador, ¿cómo puede la implementación de planificación del Backward Design cambiar las perspectivas de la persona que llevó a cabo el proceso?

3.4 ROL DEL INVESTIGADOR

“En un estudio cualitativo, el investigador es el instrumento primario para obtener y analizar la información así como para responder a determinada situación mediante la maximización de oportunidades para recolectar y producir información significativa” (Merriam, 1998, p. 20 y traducido por la autora). Esto

dio paso a que la investigadora del presente estudio, entrando al inicio del mismo con un pregunta enfocada en los participantes, descubrió que ella misma y sus roles y expectativas se convirtieron en el enfoque central del estudio.

El investigador del presente estudio ha decidido utilizar las técnicas anteriormente mencionadas para poder obtener información que contribuyeron a presentar los resultados de una manera adecuada. A continuación se presentan las características particulares de la investigadora de este estudio.

3.4.1 Investigador como planificador

La investigadora tuvo que realizar todo un proceso planificador para que su trabajo pase por todas las etapas respectivas, para coordinar de manera apropiada sus actividades y para que pueda presentar resultados oportunos.

Las decisiones del investigador comenzaron cuando se decidió la muestra en la cual se iba trabajar, de qué manera se iba a recolectar los datos, y a cuántos participantes se iba a observar, entre otros (Merriam, 1998). Luego que la investigadora decidió todos estos puntos planeó la manera de obtener el acceso al sitio, para que se muestre discreción al momento de obtener información.

Es así que en el Verano de 2006, se concibió la manera de acceder oportunamente al centro infantil y se tuvo contacto previo con los padres de familia y autoridades de la institución para poder llegar a acuerdos en áreas pedagógicas, tiempos y horarios que se trabajó tanto en el grupo control como en los experimentales.

3.4.2 Investigador como persona que implementa su planificación

Una vez que la investigadora trazó su plan, lo implementó al interior del Centro Infantil Siglo XXI. Para ello, “el investigador debe ser sensitivo al contexto y a todas las variables involucradas en el mismo así como ante los posibles sesgos inherentes a su tipo de investigación”. Tal como manifiesta LeCompte (1993, citado en Merriam, p. 22 y traducido por la autora): “la investigación cualitativa se caracteriza por poseer parcialmente una percepción subjetiva y sesgos tanto de los participantes y del investigador”.

De esta manera, al momento de comenzar el año lectivo 2006 – 2007, la investigadora ya poseía lista su planificación para trabajar tanto en el grupo control y en los experimentales. Además la investigadora conservaba de antemano todos los materiales e implementos que iba a utilizar en el área de lenguaje y de matemáticas para las clases de Kindergarten. Adicionalmente, ya había pensado en las actividades de calentamiento y de finalización de cada día para las tres clases así como la manera de mantener el interés en las mismas mediante la utilización del método juego – trabajo.

3.4.3 Investigador como evaluador

La investigadora decidió realizar tres tipos de evaluaciones:

- Inicial, mediante la elaboración de un pre-test que fue aplicado a los tres paralelos de Kindergarten.
- Procesual, a medida que se desarrollaban las clases en el grupo control y experimental, la investigadora poseía un anecdotario en el cual registraba las

observaciones que le parecían importantes. Además de ello contaba con acceso al portafolio de los niños en cualquier momento así como el apoyo de la amiga maestra que le hacía notar hechos importantes en el salón de clases.

➤ Final, la cual se realizó con el apoyo del post-test así como con la edición de la información recolectada anteriormente, paso previo a la edición de la misma para presentarla en el estudio final.

3.4.4 Investigador y las relaciones interpersonales

El rol del investigador no estaría completo sin mencionar las relaciones interpersonales con los participantes. Por ello, es importante mencionar que la investigadora conocía desde hace mucho tiempo atrás a los párvulos que participaron en el estudio; puede diferenciar cuando uno de los niños de Kindergarten está enojado de cuando está triste.

Este tipo de información es vital al momento de desarrollar una clase al interior del aula de Kindergarten, ya que en ocasiones la investigadora podía atribuirle el éxito y/o fracaso de ciertos procedimientos y actividades a una acción en específico en lugar de prejuizar en sí a la manera de planificación utilizada.

3.4.5 Investigador y su sesgo

Debido a que la investigadora del presente estudio poseía a su cargo una variedad de tareas, tal como se mencionó anteriormente, es importante que trate de ser lo más objetiva posible y evitar los posibles sesgos que la misma posea.

En este punto es importante indicar que el investigador debió ser cuidadoso para documentar adecuadamente la investigación y el efecto que la misma pudo tener en sus hallazgos, los cuales serán directamente relacionados con la influencia de la planificación de *Backward Design* en dos clases de Kindergarten

Por otro lado, la investigadora decidió contar con la ayuda de la amiga maestra; de esta manera pudo contar con retroalimentación oportuna y compartir sus observaciones en momentos específicos.

Por otro lado, se contó con la ayuda de una serie de instrumentos cualitativos (tales como diario de la investigadora y registro de observaciones) que ayudaron a mantener la objetividad.

Una vez descrito el rol de la investigación es significativo exponer el procedimiento realizado en el presente estudio.

3.6 PARTICIPANTES

Para el presente estudio se escogió el mismo lugar del estudio piloto, el Centro Infantil Siglo XXI, debido a que una de las más grandes limitaciones del mismo fue la falta de tiempo para realizar la aplicación del *Backward Design*, que traten una diversidad de temas. Para comenzar se debe mencionar que la investigadora del estudio fue además participante activa en el mismo.

La *población objetivo* fue considerada como las dos secciones de Maternal, una de Pre Kinder y tres de Kindergarten, los cuales funcionan durante el año lectivo (de Septiembre a Junio) y en el período de verano (Julio y Agosto) se trabajan con campamentos vacacionales.

Cabe resaltar que para este estudio se ha creyó pertinente extender la investigación durante las dos primeras unidades del año lectivo 2006 – 2007 para obtener mayor información en los tres paralelos de Kindergarten (población muestra).

Para que la muestra sea válida, se contó con al menos con quince sujetos en cada uno de los paralelos de Kindergarten, lo cual dio un total de cuarenta y cinco párvulos que serán tomados en cuenta. Además de ello, se decidió realizarlo en dicho centro infantil debido a la buena apertura y al interés demostrado. Es por ello que el presente estudio se basará en una muestra poblacional *con propósito*. La generalización de los hallazgos se limita a las características de los sujetos.

Debido a que el presente estudio posee instrumentos de tipo cuantitativo, es pertinente aclarar que para aplicar el pre y el post-test se dividió a los participantes en tres grupos: un grupo al cual no se le aplicó la intervención de Backward Design ya que continuó trabajando con la metodología de Proyectos, y dos que trabajaron con el *Backward Design*.

La maestra en el presente estudio siguió participando de manera voluntaria y los niños que sean investigados tenían la previa aprobación de sus padres, a los cuales se les hizo llenar un consentimiento para autorizar la investigación (Apéndice D). Además de ello se contó con una amiga maestra para ratificar las observaciones que se susciten al interior de los salones de clase.

3.6 PLANEACION PEDAGÓGICA ESPECIFICA DEL ESTUDIO

3.6.1 Destrezas básicas desarrolladas en las unidades “los animales” y “la familia”

Las destrezas básicas desarrolladas en las unidades “los animales” y “la familia”, parten de *Chicago Standards for Kindergarten*. En los Apéndices E y F se puede constatar aquellos estándares que fueron utilizados para el presente estudio.

3.6.2 Diferencia entre la planificación con apoyo de la metodología por proyectos y con apoyo del *Backward Design* en una semana de clase

Para que se visualice las diferencias entre la planificación de la metodología por proyectos y con apoyo del *Backward Design*, se procede a presentar un plan semanal de clase en una subunidad didáctica de gran interés para los niños y que a su vez forma parte de la unidad “la familia”: la nutrición (Ver Apéndice G).

3.7 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El cronograma de actividades del presente estudio se detalla en el Apéndice H.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Al comenzar a realizar el análisis de datos es importante mencionar que pese a que se está realizando un estudio cualitativo, se ha contado con apoyo de cierta información cuantitativa. Además es importante recordar la pregunta vigente, que surgió luego de realizar el presente estudio: *siendo la metodología por proyectos la norma en la planificación del currículo en los Kindergarten del Ecuador, ¿cómo puede la implementación de planificación del Backward Design cambiar las perspectivas de la persona que llevó a cabo el proceso?*

El análisis de datos comienza dando una perspectiva global de la institución en donde se realizó el estudio para posteriormente justificarlo, describir a sus participantes, otorgar los parámetros cronológicos del estudio, para luego pasar a la intervención del estudio en sí.

4.1 RESEÑA DE LA INSTITUCIÓN

Hace ocho años, la familia Rubio – Vega se planteó la posibilidad de la creación de un Centro de Desarrollo Infantil; se pretendía ofrecer una institución de educación infantil que de respuesta a una realidad que poco a poco se ha generalizado como es el que los hogares tanto padre como madre trabajen, despertando la necesidad de que las familias de busquen alternativas seguras y bien estructuradas para dejar a sus hijos al cuidado de terceros. Esto se hizo no sólo con la única idea de “cuidado”, sino más bien con la idea de que sus hijos reciban una educación integral en la parte cognitiva, afectiva y praxiológica.

De esta manera comenzó a realizarse todos los trámites tanto en el Ministerio de Bienestar Social como en el de Educación y Salud. Además de ello, se contrató los servicios de una profesional en párvulos para que haga las funciones de directora pedagógica, ya que los dueños en ese momento no tenían conocimiento de aquel tema, una auxiliar de servicios generales y un médico.

Es así que en el año de 1998, el Centro de Desarrollo Infantil Siglo XXI abre sus puertas en el barrio de Cotocollao (al norte de Quito) con tres alumnos que originalmente se inscribieron. Al final del primer año de vida se termina con 12 alumnos; gracias a la importancia de la calidad y el tipo de educación que se ha venido brindando hasta la presente fecha el número de niños matriculados se incrementa de año a año y en la actualidad se cuenta con un promedio de 60 párvulos que cursan su educación inicial en cuatro diferentes secciones: Maternal II (niños de 2 a 3 años), Maternal III (niños de 3 a 4 años), Pre Kinder (niños de 4 a 5 años) y Kindergarten (niños de 5 a 6 años).

En el período lectivo 2006 – 2007 trabajan siete maestras en la institución, en adición a una auxiliar de servicios generales, un médico pediatra, una psicóloga, un coordinador administrativo y una directora pedagógica. Cabe resaltar que la directora pedagógica es a su vez una de las maestras de Kindergarten y adicionalmente la investigadora del presente estudio.

4.2 PROPÓSITO Y ENFOQUE ESTRATÉGICO DE LA INSTITUCIÓN

El enfoque estratégico de la institución es necesario para dar a conocer la perspectiva única que posee la familia Rubio – Vega en cuanto al manejo de

varios aspectos del centro infantil. A continuación se detallan varios puntos tomados del plan institucional que caracterizan al Centro Infantil Siglo XXI.

4.2.1 Misión

Según el *Plan Anual Institucional* (2003), la misión es:

El Centro de Desarrollo Infantil “Siglo XXI” es una institución llamada a satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa infantil del norte de la ciudad de Quito, mediante el desarrollo humano y profesional de sus docentes, cuyos logros se reflejarán en una sólida formación de sus párvulos y el progreso de nuestro país.

La institución aspira a convertirse en líder de educación infantil en el sector norte de la ciudad para brindar a los padres de familia un servicio óptimo, prestando atención a la formación integral de los niños (p.45).

4.2.2 Visión

De igual manera, según el *Plan Anual Institucional* (2003), la visión es:

Durante el próximo quinquenio, el Centro de Desarrollo Infantil “Siglo XXI” consolidará su prestigio como una institución de alta calidad pedagógica y humana, ubicándose en un sitio destacado entre los círculos infantiles. Para ello continuará en la dotación de la infraestructura apropiada, alto nivel tecnológico, métodos de trabajo de vanguardia y una educación pluralista, que fomente los valores democráticos y promueva el diálogo entre autoridades, directivos, profesores, alumnos, familia y comunidad. (p.47).

4.2.3 Valores corporativos

Los principales valores corporativos se han tomado del *Plan Anual Institucional* (2006) y son los siguientes:

1. Ética profesional.- Para poder establecer una comunidad educativa con principios sólidos, que estimulen una formación adecuada y una interacción favorable entre padres, maestros y alumnos.

2. Calidad del servicio a la comunidad.- Con ello se logrará atender las demandas del entorno y mantenerse constantemente actualizados en las necesidades de los clientes externos.
3. Compromiso y solidaridad institucional.- Fijando metas y objetivos comunes, encaminados a desarrollar íntegramente la institución, en un ambiente de respeto, camaradería y solidaridad.
4. Sana competencia que constituye un reto y el desarrollo una alternativa.- Sin menospreciar los esfuerzos de la competencia; más bien sentir la motivación necesaria para ser cada día mejores y para obtener óptimos resultados (p. 87).

En adición a los valores corporativos generales que se mencionaron anteriormente se han establecido ciertos valores específicos para tres niveles de personas que son parte de la comunidad educativa del Centro Infantil Siglo XXI: los alumnos, los profesores y los directivos.

4.2.3.1 Valores corporativos en el nivel de los alumnos

- El desarrollo de su inteligencia: se necesita orientar a los niños para que desplieguen la capacidad crítica hacia la verdad, con desarrollo de su conciencia y del razonamiento en sus varias etapas.
- Ser un párvulo libre: capaz de aceptar una disciplina para un mejor ejercicio de su libertad, haciendo posible la convivencia, entendida como un amor a la libertad de los demás.
- Ser una persona trascendente: se pretende potenciar el desarrollo del proyecto en el niño que él mismo los considere dignos de trascender en el tiempo.
- Ser un productor de ideas: aceptar, con ilusión e inteligencia, el juego con el tiempo para conseguir el "máximo" en eficacia con el "mínimo" de tiempo. (Plan Institucional, 2006, p. 67)

4.2.3.2 Valores corporativos en el nivel de los profesores

- Finalidad del docente: la existencia del centro tiene como finalidad utilizar todos los cauces instructivos para conseguir la educación integral de los párvulos.
- Concepción del párvulo: persona en desarrollo en posibilidad de seguir un proceso educativo.
- Concepción de sí mismo como docente: persona con sentido común, idóneo para la convivencia, con capacidad para conocer y amar a los

alumnos y comunicarles con alegría sus conocimientos, estimulándoles la capacidad crítica y creativa.

- Medios y/o instrumentos utilizados por el docente: didáctica personalizada, clases, diálogo, valoraciones y/o pedagogía participativa. (Plan Institucional, 2006, p. 69)

4.2.3.3 Valores corporativos en el nivel de los directivos

- Conseguir la implantación, respeto y observancia del reglamento interno.
- Distribuir los recursos económicos a partir de un estudio objetivo de las necesidades que pondere los criterios que favorezcan la mejora de la calidad pedagógica, sin poseer rubros excesivos ni incrementos violentos en las pensiones de los párvulos.
- Utilizar procedimientos de control en la utilización de los recursos económicos, en el que participen adecuada y proporcionalmente los diferentes estamentos de la comunidad escolar.
- Establecer unas relaciones sistemáticas entre padres y profesores, formalizadas y asumidas por los dos estamentos y preocuparse por su mejora y desarrollo. (Plan Institucional, 2006)

4.2.4 Contexto en el cual se desenvuelve la institución

En el Ecuador, la crisis de la educación en los últimos años se ha profundizado, sin excluir a aquella concerniente a infantes y párvulos ante todo debido al problema de la calidad y planificación pedagógica de la misma.

Algunos antecedentes confirman estos aspectos: en el 2003, la UNICEF y el Observatorio Ciudadano de los Derechos de la Niñez y Adolescencia han recopilado estadísticas concernientes al tema. Por ejemplo: el 48% de los niños y niñas ecuatorianos poseen graves dificultades en Lenguaje y Matemáticas en el Kindergarten; el 20% de párvulos llega sin los conocimientos suficientes a Primer Grado. Además de ello, la total inestabilidad tanto con el Ministro de Bienestar Social como con el de Educación y los resultados de dichos cambios saltan a la vista: no existe continuidad en las políticas escolares establecidas.

En Pichincha, la situación es el claro reflejo de las condiciones nacionales que se mencionaron anteriormente. Específicamente en la ciudad de Quito existen 2.844 Centros de desarrollo pre-primario e infantil, de los cuales 90% corresponde a educación pública y el 10% restante a educación privada. Una parroquia particularmente interesante es la de Cotocollao, ya que según datos del Ministerio de Bienestar Social (MBS) existen 48 centros de educación infantil, de los cuales 30 son privados y 18 públicos.

La mayoría de las instituciones privadas de Cotocollao funcionan en locales muy pequeños y sobrepasan el límite de niños autorizado por el Ministerio de Bienestar Social. Lo más alarmante es la falta de renovación de los centros infantiles del sector en materia de planificación pedagógica: una gran parte de éstos siguen utilizando aún la planificación por áreas o por proyectos por más de seis años y casi ningún centro infantil ha hecho un esfuerzo por actualizar los conocimientos de las docentes y/o por buscar nuevas alternativas.

Por todas las razones mencionadas anteriormente, el presente estudio es de gran interés para la comunidad educativa debido a que en los centros infantiles se forman las bases del desarrollo del individuo. A continuación se procede a justificarlo.

4.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La justificación del presente estudio viene dada por dos ejes: el interés particular de la investigadora y las características sobresalientes del *Backward Design*.

4.3.1 Interés particular de la investigadora

La investigadora decidió realizar el presente estudio debido a que desde hace algún tiempo visualizó la serie de carencias que el currículum de Educación Infantil en el Ecuador ha poseído (desde su aparición en 1998) con la denominada Reforma Curricular: en los ocho años que lleva vigente, no ha existido una evaluación por parte del Ministerio de Educación de sus logros así como de su aplicación real en nuestro país.

Además de ello, la investigadora estaba convencida de que el proceso de planificación de la enseñanza se ha convertido en una interminable tarea de llenar formularios en lugar de enfocarse en los aspectos puntuales que tengan que ver con el desarrollo de las capacidades de los niños, en el cual la mayoría de maestros se han olvidado de que es la evaluación crítica del conocimiento.

Ante dichas circunstancias, la investigadora creyó pertinente buscar nuevas opciones a la planificación que se realiza en educación infantil para tratar de suplir las falencias actuales de la metodología oficial denominada "Por Proyectos" y "buscar nuevas alternativas a la misma" en el Kindergarten (Hefferman, citado en Frost, 1980, p. 38). Luego de recibir varias clases en la Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito, la investigadora creyó pertinente implementar un nuevo tipo de planificación con *Backward Design* en los paralelos de Kindergarten. De esta manera, la investigadora pensó que se podría elevar los estándares de la Educación Infantil (Goffin, 2000) así como implementar este tipo de planeación en el largo plazo a las otras secciones de la institución.

4.3.2 Características sobresalientes del *Backward Design*

En la revisión de literatura se hizo una explicación extensa de lo que el *Backward Design* implica; de todas formas al analizar los datos es importante recordar ciertos puntos que fueron claves para desarrollar la planificación al momento de realizar el presente estudio en el Centro Infantil Siglo XXI:

- El *Backward Design* es una forma de planificar que debe ser bien conocida y comprendida por la persona que lo va a aplicar, en este caso la investigadora del presente estudio fue la que estuvo al tanto de todo el proceso.
- El *Backward Design* asiste al docente a valerse del currículum como una herramienta para llegar a los resultados deseados y luego derivarlo del desempeño del aprendizaje para posteriormente determinar evidencia aceptable y planificar experiencias e instrucciones de aprendizaje (Wiggins & Mc Tighe, 1998).
- Para que el *Backward Design* funcione en el Kindergarten es necesario que se trabaje con una serie de estándares, los cuales apunten a una clara identificación de lo que los estudiantes deben y pueden hacer (Marzano et al, 1993).

Además de lo anteriormente descrito, es necesario que se conozca acerca de la manera de organizar la clase y de controlar los grupos con este tipo de planificación.

4.3.2.1 Manera de organizar la clase con *Backward Design*

Al utilizar el *Backward Design* fue necesario que la investigadora replantee el tema de la organización de la clase, ya que de los retos más grandes al trabajar con *Backward Design* es “lograr que las secuencias de las unidades individuales conlleven a una comprensión global de los fenómenos estudiados” (McTighe, 2003).

Para ello fue necesario que la investigadora comience a utilizar diversos medios de apoyo (gráficos, visuales y auditivos) para proveer explicaciones claras en las aulas de Kindergarten. Por ejemplo: al momento de realizar la introducción a la unidad de la familia, la investigadora realizó una función de títeres para que los alumnos cuenten con elementos visuales para diferenciar a los miembros de la familia.

En adición al punto anterior, fue necesario que la investigadora tenga en cuenta que se debe comenzar con los elementos o definiciones básicas de ciertos conceptos y que posteriormente se construya el conocimiento en una secuencia de explicaciones claras y acordes a la edad de los niños. A manera de ejemplo se puede citar que la investigadora trabajó con *flash cards* para identificar a los animales domésticos que viven en el hogar; una vez que los estudiantes asimilaban dichos conceptos presentó *flash cards* con la alimentación que cada uno de dichos animales consumía.

Por último, fue importante que la maestra conozca con anterioridad las características sobresalientes de cada una de las tres secciones de Kindergarten, puesto que pese a que se trataron las mismas unidades didácticas, fue necesario

hacer pequeños ajustes (tales como utilizar más incentivos en una determinada sección) para que se pueda ejecutar adecuadamente la planificación.

4.4 DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

4.4.1 Características sobresalientes de los participantes

Tal como se mencionó anteriormente, la población muestra fueron los 45 estudiantes de las tres secciones de Kindergarten del Centro Infantil Siglo XXI. Cabe mencionar que son niños de un estrato social medio y que habitan en el barrio de Cotocollao.

Conjuntamente se puede señalar que la mayoría de párvulos ingresaron desde el Maternal II a la institución y por tanto han asistido al menos tres años a la institución. Al momento de realizar el presente estudio, los alumnos están cumpliendo cinco años de edad; es decir que la agrupación de secciones del centro infantil se realiza según la edad cronológica de los niños.

Además de ello, se señala que son párvulos que provienen de diferentes tipos de hogares: de padres casados (50%), de padres divorciados (40%) y de madres solteras (10%). La mayoría de niños (85%) son hijos únicos y pasan al cuidado de terceros luego de salir de la escuela ya que ambos padres trabajan.

Tal como sucede en la mayoría de núcleos familiares de la actualidad, los estudiantes se encuentran influenciados altamente por los medios de comunicación, especialmente la televisión y en algunos casos el internet (siempre y cuando los padres posean acceso al mismo en su hogar). Dicha situación se

refleja claramente tanto en sus opiniones e intereses en el interior del aula de clases, así como en los juegos que practican en sus momentos libres.

4.4.2 Dinámica de las clases de Kindergarten en la institución

De manera específica, se puede citar el hecho de que cada aula de Kindergarten posee su dinámica personal. Ya que el presente estudio trabajó con los tres paralelos de Kindergarten se procede a exponer las características particulares de cada uno de ellos:

- Kindergarten A: Esta sección está compuesta por un 50% de niños y un 50% de niñas. Son un paralelo colaborador y con buen ánimo para trabajar aunque son los más inquietos de los tres Kindergarten. Son amantes de la música y son bastante activos.
- Kindergarten B: Está compuesto por un 65% de niños y un 35% de niñas. Son una sección bastante inquisidora y les gusta conocer el porqué de sus acciones. Son cariñosos y les gusta intentar nuevas actividades. Esta sección está a cargo de la investigadora ya que la misma es maestra global de este paralelo.
- Kindergarten C: Está compuesto por un 60% de niños y un 40% de niñas. Las relaciones interpersonales entre los niños son muy fuertes en esta sección; los chicos se apoyan en sus actividades. Les agrada la actividad física más que a las otras secciones y la creación de historias.

Una vez que la investigadora estableció las características particulares de los tres grupos de Kindergarten, es significativo mencionar cronología del presente estudio.

4.5 PARÁMETROS CRONOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Para comenzar se debe decir que el presente estudio es la continuación del proyecto piloto que realizó la investigadora como parte de la clase de Investigación en el Aula con Jack Fuller. Debido al interés despertado en la investigadora por el tema y al corto tiempo con el cual se contó se decidió investigar más profundamente los contenidos del estudio piloto.

Para ello se comenzó en el mes de junio de 2006 a recolectar información acerca de *Backward Design* y todo lo relacionado con la planificación para niños de 5 a 6 años. En adición, se decidió realizar un bosquejo del índice de la tesis para que tanto el director como los miembros del comité tengan la idea clara acerca de lo que la investigadora deseaba presentar como tesis.

Entre los meses de julio y agosto del mismo año, la investigadora diseñó la metodología que iba a utilizar en el presente estudio; en este lapso de tiempo se reunió varias veces con el director de tesis para realizar algunas rectificaciones y sugerencias al estudio.

Adicionalmente, en el mes de agosto se afinaron todos los instrumentos y métodos que se utilizarían para la recolección de datos, ya que fueron considerados como una parte clave del estudio. Para verificar su buen funcionamiento, se realizó una mini unidad en este mes con los niños que asistieron al campamento vacacional; los resultados fueron alentadores.

En los quince primeros días del mes de septiembre, las clases en el Centro Infantil Siglo XXI se iniciaron normalmente y cada una de las siete maestras trabajó con sus respectivas secciones. A partir del 18 de septiembre, la investigadora inició la aplicación de su planificación, con los instrumentos pertinentes, en las tres secciones de Kindergarten. Para ello, trabajó diariamente con cada paralelo de la siguiente manera: Kindergarten A en el período 1 de clase, Kindergarten B en el período 2 de clase y Kindergarten C en el período 3 de clases; en dichos períodos las otras maestras de Kindergarten se dedicaban a ser simplemente observadoras.

Cabe resaltar que la investigadora realizó la aplicación de su estudio durante seis semanas de clase, lo cual implica que el plazo fue del 18 de septiembre al 27 de octubre del 2006.

4.6 INTERVENCIÓN DE LA INVESTIGADORA EN EL KINDERGARTEN DE LA INSTITUCIÓN

4.6.1 Manera de realizar la intervención

Tal como se mencionó anteriormente, la investigadora trabajó con tres grupos de Kindergarten del Centro Infantil Siglo XXI. La investigadora realizó una división inicial debido a que los estudiantes de un grupo (Kindergarten A) que no recibirían alteraciones en la forma de recibir sus clases ni en la forma que se realizó la planificación de la misma; en cambio los otros dos grupos (Kindergarten B y C) sí fueron sujetos a cambios ya que se utilizó al *Backward Design* como apoyo en la planificación.

Dicha planificación se realizó tomando en cuenta dos unidades didácticas: “los animales” y “la familia”; se trabajó por separado en cada una de las clases de Kindergarten, en un período de clase diario en cada sección. Al inicio de cada unidad se realizó el pretest (prueba inicial) para verificar los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tema; mientras se desarrollaban las unidades se efectuó la observación participante y se analizó constantemente los documentos y artefactos que los estudiantes producían al introducir un determinado concepto.

Es meritorio hacer notar que la amiga maestra de la investigadora estuvo presente en todo el proceso y ayudó a la misma a evitar los sesgos en las observaciones; por otro lado se contó con el apoyo de una grabadora para registrar los comentarios relevantes de los estudiantes.

Al finalizar cada unidad didáctica se aplicó un post-test en cada uno de los paralelos anteriormente mencionados para verificar los contenidos apreñados así como las destrezas alcanzadas y las diferencias más relevantes entre los grupos escogidos del estudio. Tanto el pre como el post-test variaron en cada unidad en cuanto a contenidos pedagógicos pero no en el aspecto de los estándares. El tiempo de realización de cada prueba fue de 45 minutos como promedio.

Cabe resaltar que tanto la prueba inicial como la final fueron aplicadas de tal manera que cada uno de los participantes recibió una de ellas y procedió a completarlas mediante el siguiente proceso: a) escuchar atentamente a la instrucción que da la maestra, b) proceder a ejecutar la consigna y c) avisar a la docente el momento que completó un determinado ítem para poder pasar al siguiente. En caso de dudas de los estudiantes, la maestra ayudó a los párvulos

a clarificarlas, tal como lo hizo en el estudio piloto, para poder proseguir con las mismas.

Para la presentación de resultados, la investigadora realizó una diferenciación clara: por un lado tomó al grupo que trabajó con proyectos (Kindergarten A) y por otro a los dos grupos que trabajaron con *Backward Design* (Kindergarten B y C) ya que el comportamiento de dichos grupos fue bastante similar y por tanto no hubo necesidad de diversificarlos.

4.6.2 Forma de relacionarse de la investigadora con los grupos de Kindergarten

Previo al trabajo del presente estudio con los grupos de Kindergarten, la investigadora se relacionó los primeros quince días del mes de Septiembre con todos los alumnos de Kindergarten de la institución. La investigadora asistió como observadora a los paralelos de Kindergarten A y C para que los niños se acostumbren a su presencia; además tomó notas y registró la manera de que las maestras de dichas secciones se dirigía a sus alumnos, tanto en la manera de impartir reglas e instrucciones como al dar apoyo a los párvulos.

4.6.3 Manejo de los grupos al momento de realizar la intervención

Al momento de realizar la intervención en sí, se partió identificando la importancia del tema, en todas las secciones de Kindergarten. Luego se aplicó el pretest y se procedió a trabajar normalmente con la metodología por proyectos en el Kindergarten A mediante la aplicación de las tareas y actividades que

tradicionalmente se realiza con los estudiantes. En cambio, con los grupos que utilizaron *Backward Design* se comenzó a organizar los contenidos en forma de historia para que sea atractivo para los niños.

Desde un principio, la investigadora se dio cuenta que existiría una marcada diferencia entre planificar con la metodología por proyectos y con el apoyo de *Backward Design*. En más de una ocasión, la investigadora escribió en su diario:

Tengo que tratar de no alterar la organización de clase a la cual están acostumbrados los chicos para que mi estudio resulte. En adición, sería importante conocer de cerca la forma de trabajar de las otras maestras para lograr un buen acercamiento con los estudiantes.

A los niños de Kindergarten B y C se les asignó una pequeña investigación en cada una de las unidades didácticas para que la comiencen a realizar en el aula de clases y la terminen en el hogar. Con ello se trató de que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones del tema presentado. Martina, una niña muy activa y que le encanta preguntar, del Kindergarten B expresó que “me gusta investigar acerca de los animales, además mis papis y mi ñaño me ayudan y todos compartimos”. De otra parte, Juan, un pequeño más bien callado pero bastante receptivo, del Kindergarten C dijo “al fin entiendo porqué en algunas familias sólo tienen mami”.

Por otro lado, el grupo que trabajó con proyectos recibió acciones concretas y preestablecidas que debía realizar para afianzar su conocimiento de las unidades en estudio; además se trabajó con el texto de clase. En ocasiones estas actividades cansaron un poco a los niños tal como lo sintió Anahí, una niña

inquieta y que le gusta colaborar, del Kindergarten A enunció que “oye profe, ¿otra vez vamos a trabajar con el libro?, a veces ya me aburre”.

Por último, cabe decir que a todos los estudiantes se les evaluó los conocimientos mediante el post-test.

Durante todo el proceso fue vital la coordinación entre la Dirección Pedagógica y las maestras de Kindergarten. Tal como la amiga maestra Fernanda mencionó:

es vital que exista una buena coordinación con la Dirección Pedagógica, ya que con ella se puede discutir los detalles importantes al momento de realizar un plan de clase. Además es primordial que se delimiten de manera clara los parámetros que la dirección espera de sus docentes.

Esto ayudó a que los tiempos y los espacios destinados a la implementación y evaluación de la presente intervención se cumplan puntualmente.

4.6.4 Resultados de los instrumentos cualitativos

La investigadora utilizó constantemente las herramientas cualitativas, ya que le fueron de gran utilidad para obtener valiosa información de la intervención realizada.

4.6.4.1 La observación participante

➤ Observaciones del comportamiento en el aula de clases

El comportamiento de los párvulos y su respectiva observación en el aula de clases resultó sumamente interesante para la investigadora. Ella se percató

que los mejores períodos para trabajar con los dos grupos fueron en las primeras horas de la mañana; la grabación de una de las niñas de Kindergarten B lo constató: “en las mañanas, luego de que mi mami me baña vengo fresquita a la escuela y con ganas de estudiar”. En su diario, la investigadora anotó: “luego de la actividad inicial los niños están más frescos y con ganas de trabajar; en esta hora es importante que aproveche su energía”.

Además, fue substancial el hecho de tratar de mantener intacta la manera de realizar las actividades iniciales y la forma de relacionarse con los estudiantes de las otras maestras de Kindergarten: “si realizo las actividades iniciales con el *circle time*, los niños se muestran más seguros durante el período de clase; si cambio la rutina en ocasiones se comportan un tanto inquietos”. Una vez iniciada la intervención, la investigadora registró en su grabadora las impresiones de Cecilia, una niña colaboradora de Kindergarten C: “profe Alex, me gusta que nos hagas las mismas cosas que la profe Ximena”.

De otra parte, es elemental mencionar que la disciplina de los grupos fue manejada por un sistema de incentivos (stickers y caritas felices canjeables al final de la intervención por un pequeño premio), lo cual permitió a la investigadora tener un buen comportamiento y colaboración de los chicos a la vez de motivar a los estudiantes: “hoy, Pablo, mi niño inquieto del Kindergarten C, al fin levantó la mano antes de hablar y se ganó un sticker de sol; no cabía en sí de su dicha”, Mariana, una niña conversadora del Kindergarten A comentó que “se va comportar muy bien toda la semana para que el viernes se pueda ganar su cajita de chocolate”.

En la intervención se observó que con el *Backward Design*, el estudiante se encontró en la capacidad de dar al maestro buenas y relevantes razones para

apoyar a sus explicaciones; los párvulos pudieron ir más allá de las simples explicaciones y aportar con más ideas a sus trabajos; la investigadora anotó que “los chicos del Kindergarten B y C proveen una gran variedad de ideas al tratar un determinado tema”. Esto lo ilustra varios comentarios recopilados en la grabadora de la investigadora: un chico de Kindergarten B mencionó que “ayer tarde les pude explicar a mis papis las diferencias entre los animales domésticos y los salvajes”; en cambio una niña del Kindergarten C comentó al interior del aula de clase que “me parece chévere el collage de la familia pero ¿qué tal si colgamos a los más bonitos en la cartelera principal de la escuelita?”.

En el caso de la metodología por proyectos, en algunas ocasiones no se demostró evidencia real de la comprensión de los hechos; los alumnos recurrieron a la memoria para recitar ciertos asuntos que en realidad no comprendían: Alejandra, una niña traviesa del Kindergarten A, dijo: “me tengo que aprender de memoria las funciones de los miembros de la familia porque aún no las recuerdo del todo”.

Adicionalmente, el *Backward Design* permitió que la investigadora pueda salirse del contexto en sí de “los animales” y de “la familia” para dar paso al tratamiento de problemas de la vida real tal como la muerte de la abuelita de uno de los chicos, lo cual dio paso al tema del ciclo vital y a las dudas de los niños acerca de la muerte. La grabadora de la investigadora registró preguntas interesantes que formularon los estudiantes acerca de dicho tema: “¿por qué se mueren las personas?”, “¿las personas se mueren sólo cuando son viejitas?”, “¿a dónde van las personas cuando mueren?”, “¿se asustan las personas muertas?”, entre otras. En cambio, el caso del grupo que trabajó con proyectos, se delimitó el aprendizaje expresamente a los temas de “los animales” y de “la familia”.

El tiempo invertido en la realización de las tareas fue otro de los hechos que capturó la atención de la investigadora; se presentaron varias ocasiones en las cuales se necesitó recurrir a actividades adicionales para aquellos estudiantes que terminaban sus trabajos antes de lo previsto. Tal fue el caso que se presentó al ordenar secuencias de las acciones de la familia en el Kindergarten A, en donde varios estudiantes realizaron la tarea de forma rápida y la investigadora se vio la necesidad de recurrir a actividades adicionales como la lotería de la familia, lo cual agradó a los párvulos. Los comentarios grabados, tales como el de Nathaly, confirmaron este hecho: “me encanta terminar primera para poder tener tiempo de jugar a la lotería”.

Al momento de realizar las actividades grupales, la investigadora se percató de que los párvulos del Kindergarten A poseían amistades y preferencias más definidas que los otros grupos. En su diario escribió: “en ocasiones, al tratar de separar a Emilio y José para las actividades, del Kindergarten A, me he dado cuenta que al minuto se las ingenian para estar de nuevo juntos”; “en el Kindergarten B, Juan y Julio son niños que no le molesta trabajar con cualquiera de sus compañeros; es colaborador con ellos y le gusta guiarlos”.

➤ Diferencias encontradas entre los grupos

Una de las diferencias más importantes entre los grupos se produjo cuando la investigadora notó en varias ocasiones que los estudiantes de los grupos que trabajaron con *Backward Design* fueron más activos que aquellos que no lo hicieron, debido a la variedad de actividades que a las que *Backward Design* hace recurrir a los maestros. Según el diario de la investigadora:

hoy pude notar que al presentar el tema de las crías de los animales en los grupos que trabajan con Backward Design los niños demostraron mayor colaboración cuando utilizamos una obra de teatro para conocer a las crías; en cambio los párvulos del grupo con proyectos se mostraron menos complacidos cuando se les envió de tarea que recorten y peguen láminas de los animales con sus respectivas crías.

Además de ello, la amiga maestra en repetidas ocasiones comentó con la investigadora que:

los estudiantes de los grupos que usan Backward Design están desarrollando más rápidamente las destrezas y cumpliendo los estándares planteados para las unidades. Al mismo tiempo, parece que disfrutaban más al trabajar con la nueva manera de planificar.

Para todos los grupos de Kindergarten, la investigadora propuso actividades que permitan desarrollar a los estudiantes el pensamiento. En el caso del grupo que utilizó la metodología por proyectos, se trabajó con períodos de clase preestablecidos y dedicados a una asignatura en especial (por ejemplo, al trabajar con Lenguaje sólo se dedicó el tiempo a dicha actividad). En cambio, con el *Backward Design* se trataron actividades globalizadoras que desarrollaron una variedad de destrezas; por ejemplo, en los portafolios de los chicos del Kindergarten B y C se notó que manejaron recursos tan ricos tales como acuarelas, papel reciclado, además de la elaboración de su propio espacio en el aula de clase para exponer sus creaciones.

Al utilizar el *Backward Design* se proveyó un mejor balance entre la transmisión del conocimiento (con ayuda de la maestra y de los textos de Kindergarten) y la construcción de teorías propias por parte de los estudiantes; para ello se utilizó constantemente las 5 “W” (en inglés) que plantea el *Backward Design*: *who, what, where, when* y *why* al momento de dictar las clases. En la grabadora de la investigadora quedó registrado las preguntas de algunos chicos

de Kindergarten B y C al momento de tratar un cuento en la unidad de los animales: “¿quién era el papá de Simba?”, “profe, ¿qué era lo que quería Mufasa?”, “oye profe, ¿dónde estaba Simba cuando lo atacaron?”, “¿me puedes ayudar a recordar cuándo se encuentra de nuevo Simba con su amiga?” y “profe, ¿por qué Mufasa era tan malo con Simba?”.

Todo esto permitió que los niños adquirieran una mayor comprensión de los fenómenos en estudio. En el caso de la metodología por proyectos se traspasó el conocimiento mediante clases que en su mayoría eran de tipo magistral.

Dado a que la etapa de Kindergarten es un espacio vital para el desarrollo de la imaginación y la creatividad de los niños, se dio gran paso a contar historias a los chicos relacionadas con los temas de la familia y los animales, para que los estudiantes puedan interpretarlas. La investigadora notó que esto agradó mucho a los párvulos; la interpretación fue realizada mediante una variedad de actividades en los grupos con *Backward Design* (canto, baile, interpretación) y con la selección de una actividad única (moldeado) en el caso del grupo que trabajó con proyectos. En el caso del canto y baile del Kindergarten B y C, la investigadora pudo grabar algunos criterios de los chicos: “está cheverísimo esto de bailar y no estar sólo sentados en las mesitas”, “me gusta moverme en la clase”, entre otros.

Es importante mencionar que las observaciones que realizó la investigadora apuntaron hacia la manera en la cual los estudiantes obtuvieron ciertas destrezas; se trató de proveer a los estudiantes de una serie de estímulos para que reconozcan su forma preferida de trabajar; en el caso de los grupos que utilizaron *Backward Design* fue grato utilizar una serie de estrategias para desarrollar su metacognición. A manera de ejemplo se puede citar casos como el de Raquel, una niña tranquila que en ocasiones se muestra un poco reacia a

realizar las actividades, del Kindergarten C, dijo “profe: ahora me gusta más venir a la escuela porque aprendo más cosas nuevas que antes y trabajo mucho con mis manos”.

Por otro lado, la metodología de proyectos se enfoca más en la manera de impartir el aprendizaje que en el estudiante en sí; es por ello que no le otorga mayor relevancia al autoconocimiento. Por tanto, en el caso de dicho grupo, se aplicó la motivación intrínseca para mejorar el aprendizaje; la investigadora apuntó en su diario:

Hoy día hablé con Tadeo, un niño del Kindergarten C, ya que en repetidas ocasiones me ha dicho que no puede realizar tal o cual actividad. Luego de hacerle notar que es un niño inteligente y que tiene muchos atributos para realizar sus tareas, logró realizar el trabajo de hoy de muy buena forma.

Pese a que en Kindergarten los niños aún son pequeños, se trató de desarrollar el sentido de perspectiva; con ayuda del *Backward Design* se logró que los chicos pierdan el temor a preguntar para que puedan llegar a su meta (la cual fue planteada por cada estudiante al comienzo de cada unidad didáctica) de manera más rápida. Tal fue el asunto relacionado con el maltrato a los animales; para ello los estudiantes de los grupos que emplearon el *Backward Design* contaron con la presencia de un veterinario y de un representante de Fundación Natura, a los cuales pudieron plantear y aclarar sus inquietudes, tales como: “¿por qué la gente les pega a sus perritos?”, “¿puedo tener un monito en casa?”, “¿qué pasa con los peces si la gente tira basura en los ríos?”, entre otras. Cabe resaltar que la metodología por proyectos no plantea el desarrollo de la perspectiva pese a que promueve la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico.

Un punto substancial al trabajar con el *Backward Design* fue el desarrollo de la empatía al interior del salón de clases; se trató de enseñar a los estudiantes tratar de aceptar ideas y experiencia que a simple vista parecían un poco extrañas: para ello se presentó a los chicos los modos de vida de una familia de Colorados, de una familia de Negros del Chota y de una familia de Montubios mediante un presentación de slides. En el grupo que utilizó proyectos también se mostraron dichos slides; la diferencia fundamental en la comprensión de los chicos fue la discusión que se realizó con los párvulos que trabajaron con *Backward Design* al finalizar la exhibición: se les plantearon una serie de cuestionamientos tales como: “¿por qué creen que existe diferentes tipos de viviendas?”, a las cuales los chicos respondieron: “porque depende de donde vivan las personas”, “porque cada familia tiene sus propias creencias”, “porque depende de su actividad”.

4.6.4.2 Los documentos y los artefactos

Es significativo indicar que al principio de la intervención los grupos en los cuales se usó *Backward Design* demostraron asombro ante los documentos y artefactos que estaban siendo utilizados para el presente estudio. De todas maneras, la sensación de sorpresa de los mismos fue sustituida paulatinamente por un agrado placentero al momento de comenzar el día de trabajo. A continuación se detalla el resultado de los portafolios en la presente intervención.

➤ Los Portafolios

a) Contenido de los portafolios

Los portafolios fueron cuidadosamente planeados antes de iniciar el proyecto entre la investigadora y las dos maestras restantes de Kindergarten. Las actividades y los proyectos archivados en los mismos fueron aquellos que resultaron relevantes para verificar la influencia del *Backward Design* y el manejo de la metodología por proyectos.

Cabe resaltar que de toda la producción de trabajos que se realizaron durante seis semanas, la investigadora seleccionó aquellos trabajos que reflejaron respuestas que pudieron ser examinadas desde múltiples perspectivas.

Un punto que la investigadora consideró muy importante en los portafolios fue en tener cuidado que las actividades que sean adecuadas y accesibles para niños de Kindergarten. Al mismo tiempo se tomaron muestras que estén relacionadas con *enduring understandings*.

b) Diferencias encontradas entre los grupos

Acorde al *Backward Design*, se planteó a los estudiantes actividades para el portafolio en las cuales se demostró que “el comprender es tener la capacidad de usar el conocimiento” (Wiggins & Mc Tighe J, 1998, p. 51 y traducido por la autora); para ello fue necesario la aplicación de los términos aprendidos anteriormente en el aula de clases. La investigadora se valió de algunas actividades realizadas en los grupos para que los párvulos usen, adapten y puedan modificar sus conocimientos; se registraron criterios tales como el de Martín, un pequeño travieso del Kindergarten B: “me gusta pintar lo que más me

gustó del cuento, me gusta crear mi propio final y me gusta guardar los trabajos chéveres en mi carpeta”.

En el caso del grupo que utilizó la metodología por proyectos, se trabajó actividades evaluativas del libro de trabajo que expusieron el conocimiento adquirido por los estudiantes luego de realizar determinada actividad. Este grupo logró ciertas metas valiosas tal como la elaboración de un papelógrafo acerca de los animales salvajes; Johana, una niña muy cariñosa pero un tanto distraída del grupo que trabajó con proyectos indicó: “ahora ya entiendo cuáles son los animales que viven en la selva”.

Los estudiantes, mediante la realización de portafolios y con ayuda de *Backward Design*, lograron llegar a los *enduring understandings* que la investigadora se planteó. Por ejemplo: la mayoría de los estudiantes del Kindergarten B y C demostraron conocer que “el lenguaje es un importante medio de comunicación en una variedad de formas: oral, visual y kinestética”. Esto se vio reflejado en la grabación de una cinta (la cual formó parte de los portafolios), en la cual relataron un pequeño cuento acerca de la familia. Miguel, un pequeño que gusta hablar del Kindergarten C, fue el narrador principal de dicho cuento y se expresó fluidamente al micrófono argumentando: “buenos días compañeros, hoy les voy a contar el cuento de Matacas, el padre pato de cuatro patas...”. La investigadora pudo apreciar que Miguel en realidad disfrutó la actividad y logró la meta del *enduring understanding*.

Otro ejemplo de aquello fue el juego de mímica que se experimentó con los grupos que utilizaron *Backward Design*: a los estudiantes se les proveyó de varios colores, crayones y se les pidió que dibujen un objeto de la clase y que traten de ejemplificarlo. El resultado fue llamativo para la investigadora, puesto que en los

portafolios se demostró que los niños pudieron aprovechar varias técnicas, a la vez de enriquecer su trabajo.

Por otro lado, en el grupo que trabajó con proyectos no se establecieron *enduring understandings*; ya que no es parte de dicha metodología. En su lugar se instituyeron evaluaciones semanales (archivadas posteriormente en los portafolios) que apuntaron a comprobar que las destrezas presentadas en clases hayan sido adquiridas correctamente; algunas de ellas fueron cimentadas adecuadamente y otras quedaron pendientes y serán trabajadas por las maestras en futuras unidades.

La investigadora trató que en los grupos que se utilizó el *Backward Design* se decodifiquen los mensajes de las historias y que las mismas tengan sentido para los párvulos al “llevar los textos al mundo real” mediante la aplicación práctica de los cuentos y fábulas a la vida misma de los estudiantes para que puedan conservarlas posteriormente. Los resultados reflejados en los portafolios contuvieron gran riqueza en los materiales utilizados así como en los contenidos que los párvulos de dichos grupos desarrollaron; se registró comentarios tales como: “profe, me encanta poder disfrazarme de Caperucita Roja y luego poder dibujarme en el papelógrafo”, “profe: ayer le conté a mi mami que actuamos la fábula de la zorra y el cuervo... y que luego los hicimos con plastilina; le pareció chévere”.

Acorde a la metodología por proyectos, se leyó a los chicos los cuentos y se hizo preguntas al respecto para verificar la comprensión de los niños del texto; en realidad no se ejemplificó las historias tanto como en los otros grupos. Los chicos en ciertas ocasiones hicieron preguntas tales como: “profe, ¿por qué no

hacemos algo más con este cuento?”, “profe, ¿nos puedes leer de nuevo el cuento?”.

En cuanto a los procesos que sobresalieron al utilizar los portafolios, se puede decir que en los grupos que hicieron uso del *Backward Design* desarrollaron el pensamiento reflexivo a lo largo del trabajo en las unidades de “los animales” y “la familia”, ya que desplegaron una gran lista de “¿por qué?” en las diversas actividades realizadas, las cuales fueron registradas en varias grabaciones de una entrevista que se hizo al personal de Fundación Natura y que quedó archivada en los portafolios: “¿por qué los animales salvajes no pueden vivir con nosotros?”, “¿por qué hacen daño los animales salvajes?”.

Además, de ello todos los grupos de Kindergarten lograron mejorar sus habilidades de evaluar cuidadosamente sus trabajos. Al principio no tenían criterios muy definidos para elegir las actividades que se guardaban en su portafolios pero poco a poco se volvieron más críticos y pudieron analizar minuciosamente sus trabajos para elegir aquellos que consideran adecuados.

Cabe resaltar que en la selección de trabajos, la investigadora incentivó a que los chicos elijan tanto sus producciones sobresalientes como aquellas que necesitaban mejora. Esto se debió a que era necesario que los estudiantes aprendan a reconocer tanto las fortalezas de sus portafolios como aquellos aspectos que podían ser mejorados por los párvulos en una próxima ocasión.

Como parte del trabajo en los portafolios, la investigadora dedicó un tiempo prudencial con cada alumno de Kindergarten para escribir el por qué de la elección de los trabajos debido a que consideró importante que los estudiantes tengan la oportunidad de manifestar sus criterios para que posteriormente los padres los discutan con ellos.

Cabe resaltar que la calidad de trabajos que se recogió en los portafolios se fue desarrollando de manera incremental, ya que al finalizar las unidades didácticas se observó que los estudiantes archivaron trabajos de manera más selectiva y mejor elaborados.

Por último, se puede decir que la investigadora pudo ver los frutos de su fase de preparación cuando Joaquín, un párvulo introvertido, del Kindergarten C, afirmó que “profe: qué chéveres cosas y materiales que nos traes cada día. Las clases se están volviendo más divertidas”.

4.6.4.3 Las técnicas suplementarias

El uso de las de las técnicas suplementarias fue importante para evitar los posibles sesgos de la investigadora. En este caso, la amiga maestra emitió valiosos criterios tales como “debes de darle más tiempo a Joel, del Kindergarten B para realizar la actividad, recuerda que siempre ha tenido dificultades en prematemáticas”.

Además de ello, la amiga maestra ayudó a seleccionar los trabajos y los comentarios destacados de los estudiantes, tanto del grupo control como de los experimentales, para que esté acordes a responder la pregunta central del presente estudio.

4.6.5 Descripción de los métodos cuantitativos

Los métodos cuantitativos en el análisis de datos fueron utilizados con la finalidad de verificar la pregunta central de este estudio: *siendo la metodología por proyectos la norma en la planificación del currículo en los Kindergarten del*

Ecuador, ¿puede la implementación de planificación del Backward Design cambiar las perspectivas de la persona que llevó a cabo el proceso?

Los métodos usados fueron el pretest (que se tomó al inicio de cada unidad) y el post-test (que fue puesto en práctica al final de cada unidad), los cuales fueron explicados anteriormente.

Para poder trabajar con los estándares de manera adecuada, éstos fueron divididos en Lenguaje y Matemáticas. Para cada una de estas materias se citó cada uno de los estándares a ser evaluado tanto en el Pre y Posttest y se clasificó las respuestas de los niños en cuatro ítems: a) siempre, b) frecuentemente, c) a veces y d) nunca.

Los resultados obtenidos en cada estándar fueron triangulados con la frecuencia en que sucedieron tanto en los grupos que aplicaron el *Backward Design* como en el que usó proyectos (siempre, frecuentemente, a veces y nunca). Posteriormente se estableció a $n = 100\%$ y se procedió a verificar los porcentajes parciales que se obtuvieron en cada estándar, en cada uno de los ítems, para establecer las variaciones de los mismos entre el pretest y el posttest.

En todos los grupos de Kindergarten se presentaron resultados interesantes en cuanto al método de planificación utilizado.

4.6.5.1 Resultados de los métodos cuantitativos

Los resultados de los métodos cuantitativos se analizaron según la unidad didáctica que se trabajó. De esta manera se obtuvo la siguiente información:

➤ Unidad: Los Animales Salvajes

En el grupo que trabajó con la metodología por proyectos, al recontar la historia escuchada, el porcentaje de que nunca lo hacen bajó en el Post-test del 33% al 27%, lo cual es un buen signo de aprendizaje y a su vez se considera un buen logro, ya que aquí se plantea un aprendizaje significativo para los niños; en el Kindergarten C se escucharon comentarios de los niños tales como: “al fin me acordé de todo el cuento”, “ya le mencioné a Piche como el personaje principal”. Al tratar el punto de la direccionalidad de las palabras y gráficos, no hubo gran mejoría puesto que se logró tan solo que los párvulos lo hagan frecuentemente en un 33%. Finalmente, al pedir que los párvulos escriban su nombre, casi no hubo avance, ya que lo único que se logró fue que en el Post-test la diferencia en el ítem de nunca pase del 27% al 20%. Esta es una destreza en la cual hay que seguir trabajando y que no pudo ser desarrollada mediante la metodología por proyectos.

De otra parte, en los grupos que manejaron el *Backward Design*, el avance en el aprendizaje de los párvulos proporcionó a la investigadora resultados satisfactorios. En el Kindergarten B, cuando se les pidió a los niños que escriban su nombre, en el Post-test se hallaron incrementos positivos en todos sus ítems; los niños no ocultaron su satisfacción: “profe, mira, mira ya puedo escribir mi nombre”; el mismo caso se dio en el estándar de preguntar cuando los párvulos no comprendían. Esta situación se presentó debido a que mediante el *Backward Design* el conocimiento va “desde la superficie a lo profundo” (Wiggins y Mc Tighe, 1998, p. 34 y traducido por la autora), lo cual permitió que desde el inicio del estudio de las unidades didácticas se tejan los conocimientos y se establezca

la apertura necesaria para que los párvulos rectifiquen sus trazos y puedan tener la confianza de realizar preguntas a la investigadora.

Adicionalmente, en el Kindergarten C los párvulos en el Post-test pudieron seguir direcciones de mejor manera, ya que el porcentaje de frecuentemente alcanzó al 40% en los casos. Una de las mejoras más significativas que se evidenció en el Post-test fue la confianza de los niños al preguntar cuando no comprendían puesto que esta llegó al 40%; la grabadora registró comentarios como: “profe, ¿te puedo decir algo?, ya no me da vergüenza preguntarte”. En el área de Matemáticas, un verdadero logro en el Post-test fue la clasificación por atributos comunes, ya que el ítem de siempre llegó al 40% y el de frecuentemente al 33%. El éxito de la clasificación por atributos comunes se debió a que la investigadora realizó un análisis de los conocimientos anteriores de los párvulos en dicha área y realizó un recuento de los mismos, tal como lo plantea el *Backward Design*.

Tanto en el Kindergarten B como en el C, al trabajar con *Backward Design* se presentó una importante mejora al momento de interpretar información de un gráfico: “ya entiendo al fin lo del dibujo profe!!!”; esto fue fruto de que “los estudiante deben practicar las nuevas ideas y conceptos” (Wiggins y Mc Tighe, 1998, p. 35 y traducido por la autora) de forma constante y con la utilización de diversas técnicas: los dos grupos pasaron del 26 al 33% en el ítem de siempre.

➤ Unidad: La Familia

Gracias a las constantes actividades de repaso del libro de texto que plantea la metodología por proyectos, en el Kindergarten A, los estudiantes registraron una mejora al narrar la idea principal del cuento, puesto que en el

Post-test se obtuvo un 33% en el ítem de siempre. Además, con la ayuda del trabajo específico en un determinado tema mediante dicha metodología se puede decir que el uso de pictogramas funcionó, ya que disminuyó el ítem de nunca (de un 27% a un 13% en el Post-test) y se incrementó el ítem de a veces (de un 20% a un 40% en el Post-test): “profe, creo que logré ordenar bien la secuencia de las acciones de la familia, mira!!!”.

Lamentablemente, el relacionar adecuadamente el vocabulario de la familia se mantuvo sin variaciones del Pretest al Post-test; la fluidez en las ideas no presentó mejoras en el Post-test, debido precisamente a la falta de conceptos globales al momento de tratar diferentes temas en un mismo período de clase.

El *Backward Design* afirma que “el libro de texto es una fuente clave pero no debe ser confundido con el syllabus o con un recurso único” (Wiggins y Mc Tighe, 1998, p. 43 y traducido por la autora); gracias a este enunciado al trabajar en el estándar anteriormente enunciado se utilizó una variedad de técnicas tales como el trabajo cooperativo para añadir nuevo vocabulario. Los resultados saltaron a la vista: en el Kindergarten B el ítem de siempre en el post-test llegó al 40% y en el Kindergarten C llegó al 33%. Los estudiantes emitieron comentarios tales como “me gusta trabajar en grupo porque aprendo nuevas palabras”.

Adicionalmente, gracias al desarrollo de “preguntas esenciales” que bosqueja el *Backward Design*, las mejoras fueron bastante significativas ya que en ítems (del Kindergarten B) tales como la fluidez en las ideas progresó en el ítem de siempre con un 33% en el Post-test y en el ordenar y clasificar objetos según ciertas reglas mejoró en un 47% en el ítem de siempre, debido a que los estudiantes tenían bastante claro lo que debían aprehender en cada unidad de

trabajo. Los chicos del Kindergarten B hicieron comentarios tales como que “ya puedo entender las funciones de cada miembro de la familia”.

Además se pudo apreciar, que gracias a la retroalimentación constante con la cual se trabaja en el *Backward Design*, en el Kindergarten C, el comparar y ordenar por pesos alcanzó el 47% en el Post-test, lo cual es una mejora considerable así como la identificación de situaciones, utilizando la noción de tiempo se perfeccionó en el Post-test de manera satisfactoria en todos los casos. Julianne, una niña receptiva del Kindergarten C afirmó que: “ya puedo ordenar las pesitas sin equivocarme, me emociona eso”.

Luego de analizar tanto los resultados cualitativos como cuantitativos, se pudo contestar la pregunta central del presente estudio, ya que *siendo la metodología por proyectos la norma en la planificación del currículo en los Kindergarten del Ecuador, la implementación de planificación del Backward Design cambió las perspectivas de la investigadora, la cual llevó a cabo el proceso.*

Esto se debió en gran parte a las respuestas positivas de los alumnos hacia muchas de las actividades planteadas por la investigadora al momento de utilizar el *Backward Design* en el Kindergarten B y C. Además de ello, el buen desarrollo de las destrezas y el cumplimiento de los estándares de los párvulos de dichas secciones avalan que este tipo de planificación al interior del aula de clase puede ser ejecutado sin inconvenientes con niños en edad preescolar.

Por último, los objetivos y metas que plantea el *Backward Design* mediante los *enduring understandings* fueron claves para que la investigadora siempre haya

tenido en mente hacia dónde canalizar sus esfuerzos y sus energías en la planificación diaria.

5. AUTORREFLEXIÓN

Luego de concluir la intervención y el análisis de datos en el presente estudio, la investigadora efectuó su proceso de autorreflexión, basado en las características descritas en la metodología, para poder analizar la evolución y los resultados del estudio.

5.1 INVESTIGADOR COMO PLANIFICADOR

Al momento que la investigadora trazó su plan, vio la necesidad de ser sensitiva al contexto; de ahí que dedicó su energía a observar a los niños de las secciones de Kindergarten los primeros quince días de clase (cuando aún no implementaba su planificación) y tomó nota de algunos aspectos importantes que le sirvieron al momento de trabajar con los párvulos: “la maestra del Kindergarten A siempre realiza en las mañanas el *Circle Time* y trata un tema importante para los chicos”; “la maestra del Kindergarten C termina su día con un pequeño baile infantil antes de partir a casa”.

Adicionalmente, la investigadora tuvo la tarea de instruirse en la manera de planificar con *Backward Design* y de reafirmar sus conocimientos de la metodología por proyectos. Estos conocimientos sirvieron para que el plan de clase en el grupo control se aplique de manera diferente al de los grupos experimentales. Cabe resaltar que al momento que la investigadora tuvo bien claro las diferencias básicas, le resultó fácil realizar su planificación: “ahora que ya

entendiendo bien el *Backward Design*, lo puedo distanciar claramente de la metodología por proyectos”.

5.2 INVESTIGADOR COMO PERSONA QUE IMPLEMENTA SU PLANIFICACIÓN

Pese a que la investigadora se considera a sí misma como una persona planificadora, descubrió que en ocasiones se deben realizar pequeños cambios para que su plan de clase funcione. Tal como la investigadora anotó en su diario: “al momento de cambiar el la lectura del cuento que tenía planificado hacia una actuación de los niños del Kindergarten B y C, el entusiasmo mejoró y obtuve mayor colaboración de los párvulos”.

Una parte importante de la investigadora como planificadora fue la coordinación de manera apropiada de su actividades para que pueda presentar resultados oportunos; además ayudó mucho que todos los materiales se encuentren listos de antemano así como el haber observado a los niños con anterioridad.

Por otro lado, fue importante que la investigadora haya coordinado con las maestras de las otras secciones de Kindergarten las horas y los períodos de clase en los cuales iba a realizar su intervención. Esto permitió que tanto las docentes como los niños se acostumbren a su nueva rutina y que sepan las acciones que se tomaron en dichos períodos de clase.

5.3 INVESTIGADOR COMO EVALUADOR

Debido a que la investigadora decidió realizar tres tipos de evaluaciones, se suscitaron hechos importantes en cada una de ellas:

- Inicial, que fue realizada mediante un pre-test que fue aplicado a los tres paralelos de Kindergarten.

En esta evaluación la investigadora se encontraba un poco inquieta ya que no había trabajado anteriormente con el Kindergarten A ni con el Kindergarten C. De todas maneras la investigadora confiaba en su planificación y aunque en la primera unidad (los animales) tuvo que explicar a los estudiantes varias veces el proceso del pretest, en la segunda unidad (la familia) se les hizo más fácil a los niños.

- Procesual, realizada mediante un anecdotario en el cual la investigadora registraba las observaciones que le parecían importantes. Además de ello contaba con acceso al portafolio de los niños en cualquier momento así como el apoyo de la amiga maestra que le hacía notar hechos importantes en el salón de clases.

La investigación procesual fue el corazón de la intervención, ya que le proveyó a la investigadora de información oportuna para sacar conclusiones importantes. En algunas ocasiones la investigadora fue gratamente sorprendida por el trabajo que presentaban sus alumnos y los comentarios que éstos realizaban; por ejemplo Fernando José, un niño travieso del Kindergarten C dijo “ay profe, si siempre nos harías trabajar así yo no molestaría tanto en clase”.

Una de los procesos que causó mayor dificultad a la investigadora fue la evaluación procesual ya que la investigadora tenía que repensar el material que iba a seleccionar para su intervención de entre los cientos de papeles, manualidad y trabajos libres que los estudiantes producían al finalizar cada período de clase. En este punto fue de gran utilidad contar con la presencia de la amiga maestra para clasificar a dichas producciones.

De la misma manera, la presencia de la amiga maestra fue importante para mantener la objetividad al momento de realizar la evaluación procesual y al emitir criterios acerca de los hechos que se suscitaban en el salón de clases.

- Final, la cual se realizó con el apoyo del post-test así como con la edición de la información recolectada anteriormente, paso previo a la edición de la misma para presentarla en el estudio final.

Al llegar al punto de la evaluación final, la investigadora se sintió complacida con el proceso previamente desarrollado ya que pudo recolectar información suficiente para contestar la pregunta inicial del presente estudio y de corroborar ciertos criterios que la investigadora creía adecuados.

Debido a que los estudiantes ya conocían la forma de realizar el post-test (gracias al uso del pretest), fue más fácil efectuarlo tanto en el grupo control como en los experimentales. Además, en este punto la investigadora ya había seleccionado la información pertinente que necesitaba para presentar el análisis de datos del presente estudio y por tanto bastó con redactar y editar todos los datos que poseía con anterioridad.

5.4 INVESTIGADOR Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES

En cuanto a la dinámica que se dio al interior de las clases del Kindergarten, se observó que existió una mejora en el clima de los grupos, especialmente en el Kindergarten B y C (aquellos paralelos que trabajaron con *Backward Design*) ya que los chicos se encontraban más animados al trabajar en el día a día debido a que las actividades que se les presentaban eran más didácticas y participativas. Un fenómeno similar se produjo con el Kindergarten A pero no fue tan marcado como el de las otras secciones.

En adición, en el Kindergarten B y C, los chicos lograron acercarse más entre ellos y conocer las preferencias de sus compañeros. Esto tuvo lugar gracias a la gran riqueza de recursos que el *Backward Design* proveyó, especialmente al momento de realizar los portafolios. Además la investigadora logró que los chicos de todos los paralelos se acerquen más a ella y le tengan confianza mediante una apertura total a las inquietudes de los párvulos.

En cuanto a la motivación de los grupos de Kindergarten, fue trascendental elevarla para que los chicos deseen en verdad realizar sus actividades y que tengan razones tanto intrínsecas (ganas de hacer las tareas, reconocimiento de la investigadora) como extrínsecas (stickers, pequeños obsequios) para lograrlo. En el tema de motivación se trabajó con los tres paralelos y se obtuvo resultados positivos.

Por otro lado, la investigadora trató de trabajar a lo largo de las dos unidades en la autoimagen de los alumnos de Kindergarten; en general se puede decir que gracias a que los vínculos se afianzaron entre la investigadora y los párvulos, se pudo trabajar de buena manera en este tema. Se dio espacio a

eliminar frases tales como: “no puedo profe”, “yo no sé” y se trabajó en encontrar soluciones con los alumnos a los problemas cotidianos que pudieran afectar su autoimagen.

Asimismo, la investigadora vio incrementada la confianza de los chicos en ella ya que le comentaban hechos de la vida cotidiana que son importantes al momento de observar y juzgar la actitud de un alumno al realizar una actividad en clase: “oye profe, hoy día mis papis se pelearon en el desayuno y se gritaron; estoy triste”. Esto ayudó a que la investigadora los conozca más y valore las situaciones personales de cada estudiante.

De la misma parte, la investigadora aprendió a reconocer más detenidamente las variaciones en los estados de ánimo de los chicos de Kindergarten: de manera general pudo notar que generalmente los lunes en la mañana estaban más perezosos y se demoraban un poco más en realizar las tareas mientras que hacia el final de la semana se encontraban más animosos y con ganas de trabajar.

Otro aspecto importante en las relaciones interpersonales fue el desarrollo del compromiso de los estudiantes hacia la investigadora: a medida que se asimilaban las unidades didácticas, los estudiantes se interesaron por las actividades y por tanto se comprometieron a realizar ciertas tareas en casa; incluso “firmaron” una acta de compromiso con las posibles multas en caso de incumplimiento.

Cabe decir que la investigadora conoce desde hace mucho tiempo atrás a los párvulos que participaron en el estudio, fue grato trabajar con ellos. Además esto ayudó a diferenciar ciertas actitudes que afloraron al interior del aula de clases al momento de realizar la intervención.

Por otra parte, la investigadora se pudo acercar a los padres de familia y pudo ser partícipe de algunas de las inquietudes que éstos le manifestaban: “Alexandra, ¿segura que mi hija va a aprender con el *Backward Design*?”, aclarándolas a tiempo y tratando de encontrar soluciones prácticas a pequeños problemas cotidianos: “Alexandra, mi niña sólo quiere hacer el deber como usted le dijo, a mi no me hace caso”.

Por la razón anteriormente mencionada, la investigadora se vio en la necesidad de crear espacios de diálogo con los padres de familia para poder solventar sus dudas; a la vez esto ayudó a que la investigadora los conozca mejor y que pueda personalizar ciertos comportamientos de los estudiantes, a la vez de entender más profundamente la relación con sus padres. Esto fue un gran reto para la investigadora pero cabe decir que valió la pena todo el esfuerzo invertido en este estudio.

5. 5 INVESTIGADOR Y SU SESGO

Debido a que la investigadora del presente estudio poseyó a su cargo una variedad de tareas, tal como se mencionó anteriormente, fue importante que trate de ser lo más objetiva posible y evitar los posibles sesgos que la misma posea.

Para ello contó con la ayuda de varios instrumentos citados previamente así como la presencia de la amiga maestra. Todos ellos ayudaron a evitar la subjetividad y a realizar el estudio de una manera adecuada.

Cabe resaltar que uno de los sesgos con los cuales la investigadora se tuvo que confrontar constantemente fue el tiempo que ha utilizado la metodología por proyectos, ya que la institución desde sus inicios ha venido trabajando con

dicha manera de planificación y la verdad es que la investigadora estaba bastante acostumbrada a la misma. Por tal manera, en varias ocasiones la investigadora tuvo que hacer uso de su amiga maestra y de sus anotaciones para poder utilizar adecuadamente el *Backward Design* y para ser neutral al usar dicha metodología.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Luego de realizar la intervención en los tres grupos de Kindergarten del Centro Infantil Siglo XXI, aplicando la metodología por proyectos a uno de ellos y el *Backward Design* a los dos restantes, se ha llegado a importantes conclusiones.

La primera, y la más importante, es que a medida que se realizaba el presente estudio, la investigadora se vio en la necesidad de cambiar la pregunta inicial ya que el interés se volcó de las reacciones de los niños con el *Backward Design* hacia el posible cambio de la propia perspectiva de la investigadora.

Esto fue crucial para el posterior desarrollo del estudio, ya que a lo largo del camino se aprendió que una investigación cualitativa no es un cuerpo estático sino más bien un ente dinámico que puede llevar a los investigadores por caminos aparentemente inexplorados, los cuales pueden sorprender gratamente a la persona que realiza una exploración de un determinado hecho.

Luego de ello, se concluye que al conocer de antemano los resultados deseados en un plan de clase, es más fácil aplicar una serie de herramientas de aprendizaje para poder llegar a ellos, tal como lo plantea el *Backward Design*. Esto ayuda tanto a la maestra como a los niños; en el caso de la docente debido a que tiene claro hacia dónde tiene que dirigir sus esfuerzos de planificación y para los párvulos debido a que ellos saben con anterioridad lo que se espera de ellos.

Por otro lado, al utilizar el *Backward Design* como herramienta para la planificación de “los animales” y de “la familia” se puede concluir que el *Backward*

Design sirvió para incrementar las destrezas de casi todos los estándares evaluados. Es por ello que se puede decir que éste sí puede ser aplicado a niños de cinco años con resultados positivos.

El tratar un tema como el de “los animales” puede resultar en ocasiones un tanto difícil por la falta de vivencias concretas que relacionen a los niños con el contenido pero al planificar de antemano todo los *enduring understandings* que se requiere para que el *Backward Design* funcione, se observó que se logró un mejor aprendizaje y captación por parte de los estudiantes de los grupos experimentales. En el caso del grupo que trabajó con proyectos, al finalizar el tema se observaron pequeñas falencias que deberán ser corregidas en una próxima planificación.

En cuanto al tópico de “la familia”, se puede decir que se lograron grandes avances en el Kindergarten B y C debido al carácter global de la planificación con ayuda del *Backward Design*: se brindó a los estudiantes la posibilidad de tratar una variedad de temas con diversos métodos de trabajo, lo cual fue muy útil. Al utilizar la metodología por proyectos se presentaron ciertos avances y algunas actividades resultaron llamativas para los párvulos.

Al utilizar constantemente las 5 “W” (en inglés) que plantea el *Backward Design*: *who, what, where, when y why* al momento de dictar las clases, se despertó el espíritu investigativo en los niños. Esto les ayudó a que dirijan sus conocimientos superficiales hacia bases más profundas en temas diversos.

Por último, se puede decir que el *Backward Design* despertó el creciente interés de la investigadora: fue una grata satisfacción haber respondido a la pregunta central que surgió a medida que se realizaba el estudio: *siendo la metodología por proyectos la norma en la planificación del currículo en los*

Kindergarten del Ecuador, ¿cómo puede la implementación de planificación del Backward Design cambiar las perspectivas de la persona que llevó a cabo el proceso?, de manera afirmativa y por tanto poder utilizar dicho cambio de perspectiva en un futuro cercano para mejorar la calidad de la Educación Inicial en un centro infantil privado de la ciudad de Quito.

6.2 IMPLICACIONES

Para comenzar, es importante señalar que tal como se mencionó en las conclusiones, un aspecto fundamental del presente estudio fue el surgimiento nuevo enfoque que la investigadora desarrolló a medida que trabajaba con los paralelos de Kindergarten.

Esto fue un proceso que surgió paulatinamente: al principio la investigadora estaba enfocada en los posibles efectos del *Backward Design* en los párvulos y por tanto se centraba en examinar a los estudiantes, sus actitudes y los puntos positivos y negativos al utilizar dicha herramienta.

A medida que avanzaban las unidades didácticas, la investigadora se iba dando cuenta que el *Backward Design* ofrecía una serie de ventajas que a simple vista no se notaban en su planificación: actitud más positiva de los párvulos, grupos más participativos, mayor interés en las lecciones, entre otros. Dichos hechos comenzaron a llamar la atención de la investigadora y a incrementar su confianza en un proceso que era tan nuevo para ella como para los chicos: el *Backward Design*.

Su perspectiva comenzó a cambiar en ese momento, a la vez que la investigadora incrementó la confianza en una nueva forma de planificación (el

Backward Design), ya que los resultados saltaban a la vista. Además cabe mencionar que cuando la investigadora implementaba esta forma de realizar las actividades, adquiría mayor familiaridad con todas las labores que implicaba el *Backward Design*.

Por ende, las inquietudes iniciales de la investigadora iban quedando de lado y se iba abriendo paso una nueva opción viable para trabajar en el Kindergarten: el *Backward Design*, el cual terminó siendo del agrado tanto de los chicos como de la investigadora.

En cuanto a otros aspectos, se puede decir que el tamaño de la muestra y las características de este estudio se limitó a tres paralelos de un Kindergarten privado de la ciudad de Quito en el presente año escolar. Además de ello, se contó únicamente con la participación de una maestra para la aplicación de la intervención (la cual realizó además las funciones de investigadora). Cualquier interpretación de la información en este estudio necesitará ser limitada a dichos parámetros y a las circunstancias particulares descritas en el análisis de datos.

Otro factor que fue considerado como fundamental en el presente estudio es el tiempo de la realización del mismo, puesto que se contó únicamente con seis semanas para tratar tanto el tema de “los animales” como el de “la familia” mediante el *Backward Design* y por tanto se tuvo que enmarcar todo el estudio dentro de dicho período.

Por último, se puede decir que se trabajó con una muestra relativamente pequeña y por ende en una muestra más grande podrían surgir diferentes resultados. En adición, las características particulares de la muestra afectan directamente a los resultados obtenidos.

Por tanto, se sugiere tomar como base el presente trabajo y replicarlo con otros temas que se tratan en el Kindergarten para reconocer su verdadera utilidad y los posibles beneficios que el mismo puede conllevar. Adicionalmente, sería aconsejable que se aplique el estudio a otros estudiantes con diferentes características tales como: clase económica y social diferente a la ya estudiada, que se encuentren en planteles fiscales, entre otros.

7. REFERENCIAS

- Albrecht, J. (1999). *New research on the brain tells us about our youngest children*. Recuperado el 12 de mayo de <http://clinton3.nara.gov/WH/New/ECDC/>
- Amaya & Guitierrez (2001). *Organización y administración de centro preescolares*. Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Araujo, a (2000). *Edad escolar*. Bogotá: Universidad de la Sabana
- ASCD (2001). *Thinking about curricula*. USA. Recuperado el 02 de febrero de www.ascd.org
- Banks, R (2004). *El debate sobre currículos en la educación de la educación temprana: ¿la instrucción directa o el aprendizaje iniciado por el niño?*. Recuperado el 15 de enero de la base de datos ECRP (Early Childhood Research and Practice) online
- Bassedas, E.(2002). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Grao
- Bodrova, E. (2005). *Uniquely Preeschool*. Educational Leadership. 63(1), 44-47.
- Bowman, B (2006). *Children assessment profile*. Recuperado el 21 de octubre de: <http://www.ecechicago.org/teacher/standards/standards.html>
- Brazelton, T (2002). *Su hijo de 3 a 6 años*. Bogotá: Editorial Norma.
- Carbonell, J. (1995). *Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española
- Casassus, J. (2002). *Estándares en la educación*. Recuperado el 15 de julio de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares_educacion_conceptos.pdf.

Centro Infantil Siglo XXI (2003). *Plan institucional*. Quito

Centro Infantil Siglo XXI (2006). *Plan institucional*. Quito

Chicago Public Schools (2006). *Chicago Academic Standards for Kindergarten*. Recuperado el 12 de abril de <http://sbci.cps.k12.il.us/index.html>

Clark, E. (1997). *Designing and implementing an integrated curriculum : a student centered approach*. Brandon: Holistic Education Press.

Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum: the call to adventure*. Alexandria: Library of Congress Catalog-in-Publication Data.

Egertson, H. (1987). *The shifting Kindergarten curriculum*. 1-3. Recuperado el 10 de enero de la base de datos ERIC online.

Frost, J (1968). *Early childhood education rediscovered: readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Glatthorn, A (1994). *Developing a quality curriculum*. Alexandria: Library of Congress Catalog-in-Publication Data.

Goffin, S. (2000). *The role of curriculum models in Early Childhood education*. Recuperado el 02 de enero de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2000/goffin00.html>.

González, J. (1984). *Cómo educar la inteligencia del preescolar*. México: Editorial Trillas

Harden, R. (1999). What is a spiral curriculum. *Medical teacher*. 21(2), 141-143.

Hess D & Croft D (1982). *Teachers of young children*. Estados Unidos: Houghton Mifflin Company

Katz, L. (1999). *Curriculum Disputes in Early Childhood Education*. Recuperado el 10

de Julio de la Base de Datos ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.

Martín, M (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Marzano R, Pickering D, y McTighe J. (1993). *Assesing student outcomes*. Estados Unidos: Association for supervision and curriculum development.

Marzano R. (2001). *How and why standards can improve student achievement*. Educational Leadership. 59(1), 14-18.

McMillan, J, & Schumacher, S (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. New York: Longman.

Mc Donald, J. (1993). *Dilemmas of planning backwards: rescuing a good idea*. Recuperado el 11 de octubre de http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/123

Mc Tighe. (2003). *Backward Design for Forward Action*. Educational Leadership. 60(5), 52-55.

Ministerio de Educación y Cultura (1998). *Reforma Curricular para la educación Básica*. Quito: Consejo Nacional de Educación.

National Association for the Education of Young Children - NAEYC – (2002). *Early Learning Standards: Creating the Conditions for Success*. Estados Unidos: NAEYC

Peterson, R (1986). *The Piaget Handbook for Teachers and Parents*. New York: Teachers College Press.

Piaget.J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria

Piaget, J.(1969). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books.

- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Estados Unidos: Mc Graw Hill.
- Quiroga, A (1994). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Cinco.
- Real Academia Española (2006). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 03 de abril de <http://www.rae.es/>
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI*. Madrid: Editorial McGraw Hill
- Shaffer, D (2000). *Psicología del desarrollo*. Estados Unidos: Editorial Thomson
- Trilla, J. (2001). *La teoría de Piaget en la Educación. Medio siglo de debates y aplicaciones*. Madrid: Pedagogía del siglo XX para el siglo XXI.
- Volosky, L (1974). *Manual para la educación de párvulos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Westwater A. & Wolfe P. (2000). *The brain-compatible curriculum*. Educational Leadership. 58(3), 49-52.
- Wiggins, G & Mc Tighe J. (1998). *Understanding by design*. Estados Unidos: Association for supervision and curriculum development.
- Zalbaza, M. (2002). *Didáctica de la Educación Infantil*. España: Narcea Ediciones

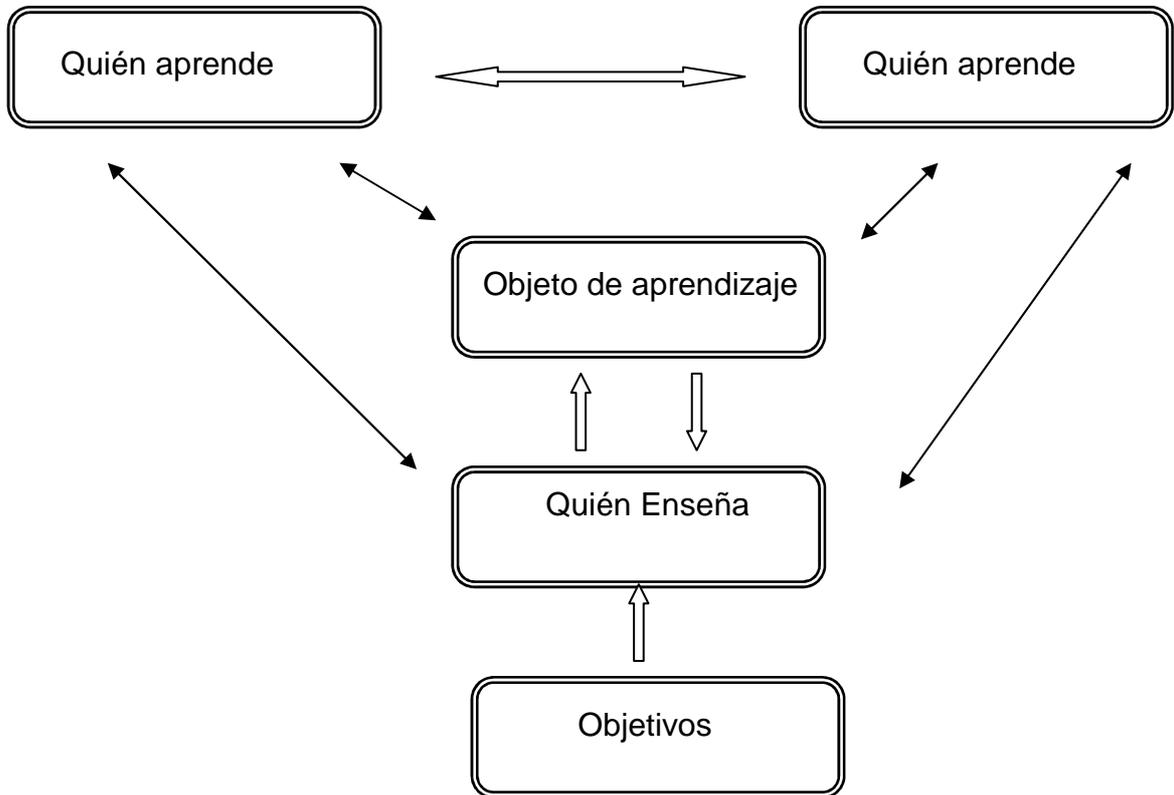
Entrevistas y notas personales

- Rubio, A. (2006). Entrevista personal realizada con Lorena Larrea el 15 de marzo. Quito
- Rubio, A. (2006). Notas personales acerca de la intervención en Kindergarten del Centro Infantil Siglo XXI. Quito

8. FIGURAS

Figura 1

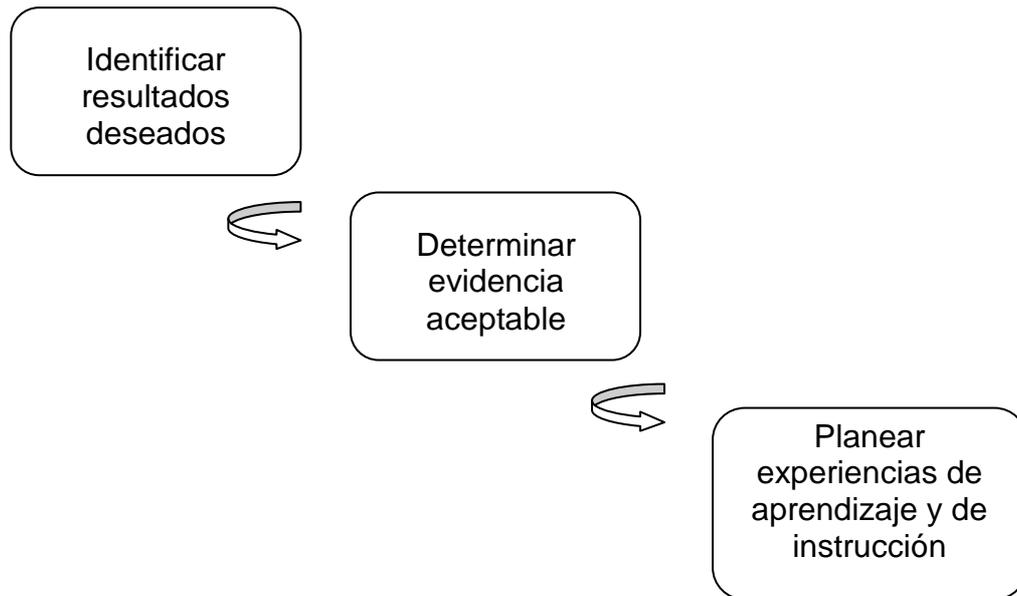
ESQUEMA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE



Fuente: Konig, citado en Sevillano, 2005

Figura 2

ETAPAS DEL BACKWARD DESIGN



Fuente: Wiggins & Mc Tighe, 1998

9. APENDICES

Apéndice A

CHICAGO STANDARDS FOR KINDERGARTEN

Lectura, Escritura y Lenguaje

- Estándar 1: Conceptos del material impreso. Aquí se evalúa el reconocimiento de palabras, fluidez y desarrollo de vocabulario. Se trata que los estudiantes conozcan las letras, palabras y sonidos y que usen este conocimiento al leer oraciones sencillas.
- Estándar 2: Comprensión. Los estudiantes identifican datos e ideas básicas en lo que han leído, escuchado o visto. Usan métodos de comprensión, tales como iniciar y responder a preguntas y comparar información nueva a lo que ya saben, para entender lo que han leído. En Kindergarten, los estudiantes escucharán y comenzarán a leer la literatura clásica y contemporánea, versos para niños, libros del alfabeto, diccionarios e información en línea que sean apropiados a su nivel y grado.
- Estándar 3: Reacción Literaria y Análisis. Los estudiantes escuchan y reaccionan a los cuentos basados en personajes conocidos, los temas (la idea principal del cuento), la trama y el escenario.
- Estándar 4: Proceso de Escritura. Los estudiantes comparten ideas y cuentan cuentos para que alguien los escriba. Los estudiantes usan dibujos, letras y palabras para escribir.

- Estándar 5: Diversos Tipos de Escritura y sus Características. Los estudiantes comienzan a escribir y a dibujar con fines específicos y para un público específico.
- Estándar 6: Reglas del Castellano Los estudiantes comienzan a aprender las reglas del Castellano escrito correcto.

Matemáticas

- Estándar 1: Sentido Numérico. Los estudiantes desarrollan esta comprensión, en primer lugar, mediante la comparación del número de objetos (por ejemplo bloques) en un conjunto.
- Estándar 2: Cálculo Aritmético. La fluidez en el cálculo aritmético es fundamental. Mientras los estudiantes van aprendiendo sobre los números, también van aprendiendo cómo sumarlos y restarlos.
- Estándar 3: Álgebra y sus Funciones. En este nivel los estudiantes ordenan y clasifican los objetos siguiendo diversas reglas y hacen modelos sencillos con números y formas.
- Estándar 4: Geometría. Los estudiantes aprenden sobre figuras geométricas y desarrollan un sentido del espacio. Identifican y describen figuras sencillas, comparándolas y ordenándolas por atributos, tales como el tamaño y redondez.
- Estándar 5: Las Medidas. Los estudiantes comienzan su estudio sobre las medidas comparando largo, peso, temperatura, etc., de los objetos. Usan palabras como más bajo, más alto, más pesado y más frío. También aprenden el concepto del tiempo, tal como las horas, días, meses y años.

Ciencias Naturales

- Estándar 1: Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología. A fin de que los estudiantes puedan comprender verdaderamente la naturaleza de la ciencia y la tecnología, deben simular el proceso de investigación científica a través de consultas, trabajos de campo, laboratorios, etc.
- Estándar 2: El Ambiente Físico. En Kindergarten los estudiantes aprenden que los objetos están hechos de diferentes materiales y que se mueven de diferentes maneras.
- Estándar 3: El Entorno Vivo. En Kindergarten, los estudiantes aprenden que existen diferentes tipos de plantas y animales que habitan la Tierra.

Ciencias Sociales

- Estándar 1: Historia. Los estudiantes examinan las conexiones que existen entre su propio ambiente y el pasado, comienzan a distinguir entre eventos y personas del pasado y el presente, y utilizan el sentido del tiempo en su organización y participación en la sala de clase.
- Estándar 2: Educación Cívica y Gobierno. Los estudiantes aprenden que son ciudadanos de su escuela, comunidad y país; identifican símbolos del estado y la nación; comprenden ejemplos de una ciudadanía responsable; siguen las reglas de la escuela; y saben por qué las reglas son necesarias para el orden y la seguridad.

- Estándar 3: Geografía. Los estudiantes aprenden que los mapas y los globos son diferentes formas de representar la superficie de la Tierra y comienzan a explorar las características geográficas de sus casas, escuelas y comunidades.
- Estándar 4: Individuos, Sociedad y Cultura. Los estudiantes se identifican como individuos que interactúan con otros individuos y grupos, que incluyen la familia, la escuela y la comunidad; identifican cómo las personas, que son semejantes y diferentes, constituyen la comunidad.

PRE Y POST TEST UTILIZADOS: LOS ANIMALES SALVAJES

Fecha:

Hora:

Lugar:

Nombre de la evaluadora:

Proyecto: *Proyecto de clase de Kindergarten de "Los Animales Salvajes" puesto en práctica utilizando el Backward Design.*

I. Introducción al Pre y Post Test:

PM PO

Mediante una cuento corto de un día en la selva con tres títeres de animales salvajes

I.1 Escucha la historia

5

I.2 Sigue atentamente a la historia y su contenido

12

I. 3 Nombre del niño: _____

15

(cada niño escribe su nombre sin ayuda en este espacio)

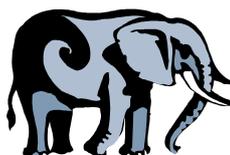
II. Preguntas:

II.1. Nombra cinco características de los animales que no habitan cerca del hombre y por tanto son salvajes

5

II.2 ¿Reconoces a los siguientes animales salvajes?. Nómbralos de izquierda a derecha, comenzando por la primera columna

6

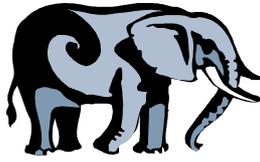


II.3. Dibuja al lado de cada animal el lugar en donde crees que vive

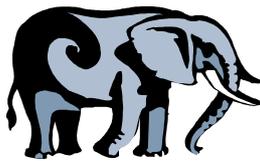
6



II.4. Dibuja al lado de cada animal el alimento que tu crees que ellos comen y cuenta cuantos animales hay 6



II.5. Dibuja la cría de cada animal salvaje 6



II.6. Clasifica a los anteriores animales salvajes primero su largo, luego por su altura y finalmente por su peso 18

II.7. Clasifica a los anteriores animales salvajes en terrestres y aéreos

A) Terrestres

b) Aéreos

6

PM = PUNTAJE MAXIMO
PO = PUNTAJE OBTENIDO
PUNTAJE MAXIMO TOTAL DEL TEST = 85 PUNTOS

PRE Y POST TEST UTILIZADOS: MI FAMILIA

Fecha:

Hora:

Lugar:

Nombre de la evaluadora:

Proyecto: *Proyecto de clase de Kindergarten de "La Familia" puesto en práctica utilizando el Backward Design.*

I. Introducción al Pre y Post Test:

Mediante una cuento corto acerca de la familia

PM PO

I.1 Escucha la historia

5

I.2 Sigue atentamente a la historia y su contenido

12

I. 3 Nombre del niño: _____

(cada niño escribe su nombre sin ayuda en este espacio)

II. Preguntas:

II.1. Nombra a los miembros de tu familia

12

II.2 Dibuja y explica el trabajo que realiza tu mamá y el trabajo que realiza tu papá

7

II.2.1 Dibuja a los personajes principales del cuento de La Familia

II. 3 Encierra en un círculo a la familia que posee mayor número de miembros

7

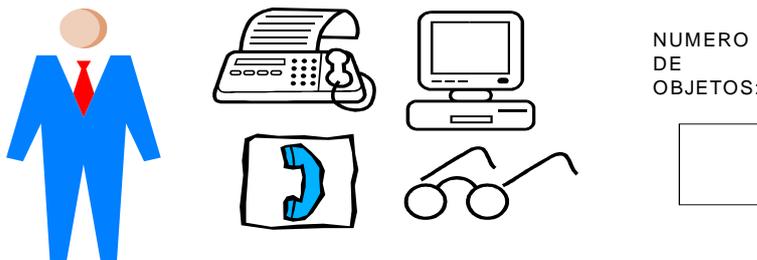
II. 4 Clasifica a los siguientes miembros de tu familia, del más grande al más pequeño

5



II. 5 Cuenta y escribe el número de los objetos que utiliza tu papá.

8



II.6 Dibuja al lado del bebé una acción que realiza en la mañana, una que realiza en la tarde y una que realiza € 11



II. 7 Dibuja las etapas del Ciclo Vital (nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte) 8

II.8 Recorta, pega y ordena tres elementos que tu mamá utiliza en la cocina, del más liviano al más pesado 10

PM = PUNTAJE MAXIMO
PO = PUNTAJE OBTENIDO
PUNTAJE MAXIMO TOTAL DEL TEST = 85 PUNTOS

Apéndice D

APROBACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN PARA LA INVESTIGACION

TITULO DE INVESTIGACION: *Implementación del proceso de planificación con el uso del Backward Design, en Kindergarten y sus posibles efectos en los niños que normalmente trabajan con planificaciones de la metodología por proyectos*

Mi nombre es Alexandra Rubio. Soy estudiante de la Maestría en Educación en el Facultad de Educación en la Universidad de San Francisco de Quito, Cumbayá. Usted está invitado a participar en un estudio que trata de la efectividad de una Metodología conocida como Backward Design en el Kindergarten de la prestigiosa institución a la cual usted representa. Usted ha sido seleccionado porque su hijo puede aportar de manera significativa tanto en la obtención de datos como en el desarrollo del estudio.

A través del mismo, mi objetivo es analizar la influencia de una nueva metodología versus aquella denominada como “Por Proyectos”, la cual es parte del pénsum oficial de estudios y contrastar los resultados de las dos.

Si usted decide que su hijo/a participe en este estudio, el/ella podrá proporcionar la información necesaria para la base del proyecto. Se le dará la oportunidad de discutir y verificar las conclusiones finales hechas por la investigadora.

Todas las actividades previstas se llevarán a cabo antes en los meses de Septiembre y Octubre de 2006 en el transcurso de las dos primeras unidades didácticas del año escolar.

Este estudio es parte de mi investigación para la tesis de grado de la Maestría. Esto podrá ser presentado en reuniones académicas profesionales y publicada en revistas académicas. Su identidad será protegida al máximo durante todo el período de estudio. Cualquier información que sea obtenida en conexión con este estudio que pueda identificarlo se mantendrá confidencial y serán reveladas únicamente con su permiso.

Si decide que su hijo/a participe en este estudio, es libre de retirar su formulario de consentimiento y dejar de participar en cualquier momento sin ninguna penalidad. Si usted tiene alguna pregunta sobre este estudio, por favor no dude en contactarme. Si tiene alguna otra pregunta, por favor llamar o escribir al correo electrónico del Director de la Maestría en Educación de la USFQ; Cornell Menking, al e-mail cornellm@mail.usfq.edu.ec o mi director de tesis David Lansdale david@mail.usfq.edu.ec.

Se le entregará una copia de este formulario para su archivo.

Fecha:

Firma Padre del Participante

Fecha Firma del Investigador

ESTÁNDARES UTILIZADOS PARA EL PRE Y POST TEST

Fecha:
 Hora:
 Lugar:
 Nombre del niño:
 Nombre de la evaluadora:

Proyecto de clase de Kindergarten de "Los Animales Salvajes" puesto en práctica utilizando el Backward Design.

Introducción al Pre y Post Test: *Mediante una cuento corto de un día en la selva con tres títeres de animales salvajes*

A) LENGUAJE

	SIEMPRE	FRECUENTE	A VECES	NUNCA	PREGUNTA RELACIONADA
4A2,3 Escucha atentamente a una historia en grupo					I.1
1A1 - 7 Recuenta la historia escuchada					I.2
1B1 Sigue las palabras y gráficos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo					I.2 y II.2
1B2 Distingue letras de palabras					I.2
4B2 Sigue direcciones					I.2
4A1 Escribe su nombre					I.3
5A1 Pregunta cuando no comprende					TODAS

B) MATEMATICAS

6A1 Cuenta oralmente hasta el 6					II.4
6A3 Representa números usando modelos físicos					II.4
7B Compara el tamaño de los objetos: largo, altura y peso					II.6
8A Reconoce patrones					II.5
8A1 Clasifica objetos por atributos comunes					II.3 y II.7
10A2 Interpreta información de un gráfico					II.4

Fuente: Chicago Academic Standards for Kindergarten

ESTÁNDARES UTILIZADOS PARA EL PRE Y POST TEST

Fecha:

Hora:

Lugar:

Nombre del niño:

Nombre de la evaluadora:

Proyecto de clase de Kindergarten de "La Familia" puesto en práctica utilizando el Backward Design.

Introducción al Pre y Post Test: *Mediante una cuento corto que habla de la familia*

A) LENGUAJE

	SIEMPRE	FRECUENT EMENTE	A VECES	NUNCA	PREGUNTA RELACION ADA
4A2,4 Escucha atentamente a una historia en grupo					I.1
1A1 - 8 Recuenta la historia escuchada					I.2
1B3 Relaciona adecuadamente el vocabulario de la familia					II.2
1B4 Narra la idea principal del cuento					II.2.1
4B3 Reconoce el escenario de un cuento					I.2
4A2 Usa pictogramas para expresarse					II.1
5A2 Posee fluidez en sus ideas					TODAS

B) MATEMATICAS

6A2 Compara entre diferente número de objetos					II.3
6A4 Ordena y clasifica objetos según ciertas reglas					II.4
7C Contea los objetos					II.5
8B Identifica situaciones utilizando la noción de tiempo					II.6
8B2 Ordena por atributos					II.7
10A3 Compara y ordena por pesos					II.4

Fuente: Chicago Academic Standards for Kindergarten

Apéndice G

COMPARACIÓN ENTRE UN PLAN DE CLASE MEDIANTE BACKWARD DESIGN Y OTRO QUE UTILIZA LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

TEMA: LA NUTRICIÓN

Backward Design	Metodología por Proyectos
<i>1) Identificar Resultados Deseables</i>	<i>1) Planear tareas y actividades</i>
a) Overarching Understandings: <ul style="list-style-type: none">• Elementos de bienestar: hábitos saludables, la dieta, el ejercicio	a) Tareas <ul style="list-style-type: none">• Cada estudiante debe recolectar información acerca de la buena nutrición
b) Overarching Essential Questions: <ul style="list-style-type: none">• El significado de tener un estilo de vida saludable (dieta balanceada)• Qué significa el bienestar	b) Actividades <ul style="list-style-type: none">• Traer al salón de clase varios tipos de alimentos• Mirar un video acerca de la nutrición
<i>2) Determinar evidencia aceptable</i>	<i>2) Implementación de conocimientos</i>
a) Tareas <ul style="list-style-type: none">• Analizar las comidas familiares en una semana• Desarrollar con ayuda de la maestra menús saludables para el paseo	a) Cada niño recibirá una lámina y procederá a recortar los alimentos que aparecen en la misma para clasificarla según la pirámide alimenticia

de fin de año	
<p>b) Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir dos problemas de salud que resultan de una mala nutrición y tratar de explicar cómo pueden ser evitados 	<p>b) Se dividirá a los alimentos que trajeron los niños en saludables y perjudiciales para su desarrollo</p>
<i>3) Planear Experiencias de Aprendizaje y de Instrucción</i>	<i>3) Evaluación</i>
<p>a) Los estudiantes necesitan saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los grupos de alimentos • Los tipos de comida dentro de cada grupo • Los problemas de salud a causa de una mala nutrición 	<p>a) Se trabajará en grupos y los niños analizarán un plan hipotético de alimentación de una familia</p>
<p>b) Formas de demostrar los aprendizajes deseados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar el significado de términos claves relacionados con el valor de las comidas • Identificar qué tipos de alimentos se encuentra en qué parte de la pirámide 	<p>b) Cada niño llevará a casa un menú diseñado por él para compartirlo con sus padres</p>

alimenticia

- Realizar un pequeño folleto a manera de guía nutricional
- Co-evaluación con los pares
- Evaluación de los hábitos personales de alimentación

