



REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad,  
Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

rinace@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio  
y Eficacia Escolar  
España

## Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje

---

**Lería, Francisco José; Salgado, Jorge Alejandro; Sasso, Patricia Ester**

Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 16, núm. 2, 2018

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, España

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55169005>

## Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje

Subjective Meaning of Pre-Kindergarten Teachers on the Use and Impact of Silence in Learning

*Francisco José Lería*  
*Universidad de Atacama, México*

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55169005>

*Jorge Alejandro Salgado*  
*Universidad de Atacama, México*

*Patricia Ester Sasso*  
*Universidad de Atacama, México*

Recepción: 15 Diciembre 2017  
Aprobación: 15 Marzo 2018

### RESUMEN:

Se describe el sentido subjetivo dado por educadoras de párvulos en torno al uso y aplicabilidad pedagógica del silencio en el aprendizaje, además de su impacto en el desarrollo socioemocional del párvulo. Se utilizó para ello una metodología cualitativo-descriptiva que incorporó algunas de las fases analíticas de la Teoría Fundamentada, a través de 24 entrevistas semiestructuradas y 1 grupo focal, a educadoras de párvulos en ejercicio profesional provenientes de tres ciudades de la región de Atacama de Chile. La información recolectada se constituyó en nueve familias semánticas que indican una visión respecto del Silencio amplia y predominantemente orientada a visualizar el silencio, como una estrategia co-ayudadora a la ejecución de las actividades de aprendizajes, asociado a la calidad de la instrucción impartida por la educadora. Destaca también el sentido dado al silencio como una herramienta de desarrollo personal para la educadora, el papel de la familia en las disposiciones de los párvulos al silencio; su papel potenciador de varias capacidades psicológicas, el interés por la capacitación en el concepto y la posibilidad de su uso como un mecanismo de control negativo del párvulo. Finalmente, se presentan algunos aportes y asociaciones relevantes a la disciplina y discuten algunas de las proyecciones y limitaciones metodológicas de este estudio.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Docente, Aula, Educación de la primera infancia, Educación permanente.

### ABSTRACT:

The subjective meaning given by kindergarten educators about the use and pedagogical applicability of silence in learning is described, as well as its impact on the socio-emotional development of the child. For this purpose, a qualitative-descriptive methodology was used that incorporated some of the analytical phases of the Grounded Theory, through 24 semi-structured interviews and 1 focus group, to preschool teachers in professional practice from three cities in the Atacama region of Chile. The collected information was constituted in nine semantic families that indicate a vision with respect to the Silence wide and predominantly oriented to visualize it, as a co-helper strategy to the execution of the learning activities, associated to the quality of the instruction given by the educator. It also highlights the meaning given to silence as a tool for personal development for the educator, the role of the family in the disposition of the kindergarten to silence; its enhancing role of various psychological capacities, the interest in training in the concept, and the possibility of its use as a negative control mechanism for the young child. Finally, some contributions and associations relevant to the discipline are presented and discuss some of the projections and methodological limitations of this study.

**KEYWORDS:** Education, Teacher, Classrooms, Early childhood education, Lifelong education.

### INTRODUCCIÓN

La educación parvularia se ha visto enfrentada a una serie de desafíos disciplinares en favor del enriquecimiento de su propuesta educativa, constituyéndose en un factor prioritario en las políticas públicas latinoamericanas (Blanco, 2012). En este propósito se están llevando a cabo importantes esfuerzos para la

alineación de los criterios, índices y estándares en el trabajo de la educadora y sus instituciones educativas (orealc/unesco, 2016); por ejemplo, en Chile se ha incrementado hace ya un tiempo el gasto público y privado, así como la ampliación de la cobertura (Farkas y Ziliani, 2006); la fiscalización y acreditación de los jardines infantiles (Pizarro y Espinoza, 2016); y/o el aumento de la supervisión del correcto funcionamiento de los establecimientos educativos; todas tendencias también observadas en varios países latinoamericanos (Pardo y Adlerstein, 2015). No obstante, si bien los especialistas reafirman la relevancia de una educación inicial con una mayor presencia (Alarcón et al., 2015); la disciplina no ha quedado ajena al debate respecto de la calidad de la educación y específicamente el tipo de educación inicial a la cual se aspira (Mineduc, 2014).

Dentro de las dimensiones relevantes de incorporar al interior de este debate se encuentran las concernientes a los saberes necesarios para un buen ejercicio de la profesión parvularia. Para ello, en el caso chileno se han definido estándares formativos orientadores con el propósito de fortalecer la formación inicial docente y los saberes implicados en el ejercicio de la profesión, denominados: saberes pedagógicos y disciplinarios (Mineduc 2012). El saber pedagógico implica un principio organizador que envuelve al discurso pedagógico y que permite al docente el desempeño en la situación educativa (Cárdenas et al., 2012); además de involucrar los significados compartidos acerca de los actos e interacciones en el contexto escolar (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002). En contraposición, un saber didáctico, disciplinario, a veces denominado procedimental, implica un conjunto de destrezas y/o estrategias para dar solución a situaciones problemáticas y pertinentes a los contextos y finalidades educativas. Además, refiere a los recursos técnicos con la finalidad de dirigir el aprendizaje del estudiante (Díaz, 2010). Ambos saberes constituyen la quintaesencia del actuar profesional del pedagogo, esperando un acto educativo que incluya orientaciones de orden didáctico, que plasmen simultáneamente las intenciones e ideas fundamentales del proyecto docente, para: “concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículo en acción” (Martínez, 1993, citado en Álvarez, 2012, p. 43).

Estudios han notado debilidades que afectan a la calidad y ejercicio profesional de la educadora de párvulos debido a diversas variables de naturaleza individual y contextual, teórica y práctica, que impiden la aplicación exitosa de los saberes pedagógicos propios de la profesión. Por ejemplo, se ha evidenciado una escasa participación en la gestión institucional de su lugar de trabajo, en la descripción del cargo que desempeña y/o en la elección del enfoque pedagógico de trabajo (Alarcón et al., 2015). Otros trabajos indican importantes carencias en el manejo conceptual de los mayores aportes y cambios del énfasis de la pedagogía actual (Morales, Quilaqueo y Uribe 2010); debilidades en su formación académica (Ormeño, Rodríguez y Bustos 2013); manejo conceptual inapropiado (Huaiquién, Mansilla y Lasalle, 2016); y/o preferencia por experiencias de aprendizajes rutinarias (Ramírez, 2012). Tal evidencia agudiza los cuestionamientos respecto de la calidad del servicio educativo que se ofrece, instando a la reflexión respecto de los saberes profesionales y los estándares mínimos que son finalmente necesarios para enfrentar los desafíos educativos que los niños y niñas presentan en la sociedad actual, particularmente en el abordaje de las competencias socioemocionales y habilidades para la vida (Oña y García, 2016).

Este estudio pretende describir el sentido subjetivo de las educadoras de párvulos en torno al concepto de Silencio, sus posibilidades pedagógicas y didácticas, la visión acerca de su impacto en el Desarrollo Socioemocional (en adelante dse) y la facilitación que pudiese tener en los aprendizajes y generación de ambientes educativos bien tratantes. Se pretende así realizar un aporte a la evidencia en pos del enriquecimiento de la formación profesional de la educadora de párvulos, además de la incorporación de nuevas e innovadoras estrategias pedagógicas para el proceso formativo del párvulo, junto a la expansión del número de investigaciones realizadas sobre este nivel educativo.

## 1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 1.1. El desarrollo socioemocional y su impacto en el párvulo

Uno de los elementos esenciales en la formación universitaria de las educadoras de párvulos es la adquisición de un manejo conceptual suficiente sobre el desarrollo humano temprano y las variables que le impactan, haciendo un especial énfasis en la dimensión socioemocional por su reconocido impacto en el sujeto (Durlak et al., 2011). Esta línea ha sido especialmente compartida en educación temprana, enfatizándose ampliamente la necesidad de incorporar en el diseño curricular el papel esencial de la afectividad en el desarrollo psicológico y aprendizaje infantil (Gálvez y Farkas 2017; Villalobos, 2014). Consecuentemente, la carencia afectiva durante los primeros años de vida es vista como uno de los principales moduladores de la vulnerabilidad emocional en la que se encuentre un niño o niña (Lucas Vidal, 2017); y la disposición de estrategias pedagógicas para su mitigación y/o prevención serán esenciales para los y las profesionales de la educación dedicados a este rango etario (Rubio, 2017).

En este contexto ha surgido hace ya algunas décadas una reconocida línea de investigación que aúna los esfuerzos por entender los elementos socio-emocionales que subyacen a la praxis educacional, con miras a la comprensión del protagonismo de estas y otras variables que condicionan la varianza en el proceso formativo y –finalmente– en el éxito escolar. Así, las habilidades socioemocionales han adquirido una especial relevancia en el enfoque curricular en educación inicial, incorporándose en varios de los énfasis existentes en la actualidad (Peralta, 2016). En el tiempo esta tendencia se ha transformado en un número de enfoques pedagógicos denominados: pedagogías centradas en el corazón y/o heartfulness, las cuales relevan a la vivencia emocional como gestora-participante de los aprendizajes y desarrollo psicosocial (Daugherty, 2014). Dentro de este enfoque existen algunas iniciativas por la inclusión del Silencio en la planificación curricular con el propósito de resignificar al sentido de educar desde la búsqueda de un clima socio-emocional sereno, equilibrado en el que las expectativas, actitudes y emociones entre estudiantes y docentes sea motivadora para el aprendizaje (Motta, 2016).

### 1.2. *El Silencio en la enseñanza y el aprendizaje*

El Silencio ha sido una variable elusiva para la pedagogía tradicional obviándola ampliamente desde la premisa que el niño y niña aprenden para expresar sus experiencias, antes que experimentarlas en tranquilidad y sosiego. Los enfoques pedagógicos en educación inicial tampoco lo han contemplado y/o promovido su estudio y práctica, con algunas destacables excepciones (Lillard, 2011). Sin embargo, el impacto por su ausencia ha sido inicialmente asociado al nivel de ruido percibido dentro del aula. Por ejemplo, solo el 5,2% de los estudiantes afirma abiertamente que le es agradable (Castro y Morales, 2015); desprendiéndose la necesidad de disminuir el nivel sonoro de los ambientes de aprendizaje por medio de acciones tendientes a contenerlo y/o eliminarlo para que emerjan condiciones favorables para el aprendizaje. Dentro de las distintas propuestas en existencia con este objetivo pedagógico, ha sido la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje el enfoque que ha formulado con una mayor consistencia y proyección, la aplicación de los principios de la práctica del Silencio y desarrollo atencional en los espacios educativos (Waters et al., 2014).

### 1.3. *La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje*

Este enfoque pedagógico denominado educación contemplativa corresponde a una disciplina de larga tradición, secular en su naturaleza, con una robusta ontología, amplio rango de métodos y una ética inclusiva (Ergas, 2014); que promueve la potenciación del desarrollo psicofísico del sujeto, a través de experiencias

educativas que sitúan a la consciencia, la atención y el cultivo del Silencio en el centro de su quehacer pedagógico. Se define como un conjunto de prácticas que tienen como propósito: “el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la consciencia en un contexto ético relacional” (Roeser y Peck, 2009, p. 119); y comprende cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje.

Las condiciones que han permitido la aparición de esta orientación se circunscriben a una serie de cuestionamientos respecto del acto de conocer y la desmesurada preferencia por el “que pensar”; por sobre el “como pensar”. Reconociendo así la importancia del pensamiento como el axis del proceso formativo –y a su vez– su carácter en gran parte volátil, la noción de divagación mental hace referencia a un proceso psicológico con una importante incidencia, facilitadora e inhibidora, del desempeño cognitivo y socioemocional (Ergas, 2015a). En consecuencia, la teoría educativa que subyace a esta orientación presupone la posibilidad de desarrollo de habilidades de autocontrol y/o autogestión atencional, que limiten y sitúen al servicio del sujeto sus procesos divagatorios de carácter mental y/o emocional (Zajonc, 2013); refiriéndola comúnmente como *mindful awareness*, *mindfulness* y/o atención plena, o: “la capacidad de poner una atención deliberada en el presente, momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145); y/o: “la tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias” (Cardaciotto et al., 2008, p. 205).

La literatura indica el amplio impacto que posee las prácticas contemplativas, constituyéndose en la validación científica necesaria para los enfoques pedagógicos basados en la evidencia (Lería, 2017), por ejemplo, por su impacto en: a) el rendimiento cognitivo (Brockman et al., 2017); el funcionamiento neurofisiológico (Kirk, Fatola y Romero, 2016); la resiliencia al estrés (Zenner, Herrnleben y Walach, 2014); la potenciación de las habilidades socioafectivas (Remmers, Topolinski y Koole, 2016); el fortalecimiento atencional y control voluntario de las emociones (Thomas y Atkinson, 2016); la satisfacción vital (Burack, 2014); y/o la conectividad social (Kok y Singer, 2017). También se ha destacado la relación sinérgica de las prácticas contemplativas con el dse (Wang y Kong, 2014); y/o la experiencia transformativa que genera en la persona que se educa (Ferrer y Sherman, 2009). Por otra parte, esta orientación ha promovido la valoración del perfil propio de cada estudiante, incluyendo sus inclinaciones espirituales en contextos de aprendizaje seculares (Murray, 2009); y –finalmente– ha promovido la revitalización de las formas tradicionales de conocimiento de sí mismo; inspirados en una filosofía de vida enfocada a la restitución de la dimensión sagrada de la existencia (Albert y Hernández, 2014).

El desarrollo atencional implícito en la práctica de la atención plena se constituye hoy en una herramienta pedagógica de amplio uso en algunas instituciones en el mundo, ej.: cbe (Consciousness-Based Education o Educación Basada en la Consciencia), el cual utiliza como base la práctica de la tm (Técnica de la meditación trascendental) (Maharishi Institute, 2015); que invita a considerarse por su naturaleza potenciadora del desarrollo psicológico, particularmente por la potenciación de la flexibilidad cognitiva y procesal (Chambers y Allen, 2008); la prosociabilidad (Flook et al., 2015); e interconectividad social (Galante et al., 2014).

#### *1.4. Problema de investigación*

El desarrollo del énfasis curricular en la educación parvularia en Chile ha buscado incorporar una serie de transformaciones para la satisfacción de las necesidades formativas de los párvulos; haciendo objeto de interés la profundización en los saberes pedagógicos y didácticos que contribuyan al desarrollo de competencias profesionales que respondan a las necesidades actuales de la disciplina y sus usuarios (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2017). No obstante, las dificultades observadas respecto de la aplicación de los principios del procedimiento pedagógico y/o habilidad profesional de plasmar el conocimiento del saber al hacer en la práctica profesional diaria (Álvarez, 2012); sugiere una importante debilidad en el cuerpo docente que dificulta la posibilidad de dar respuesta a estas necesidades. Tal situación ha sido advertida por algunos

estudios, donde se ha observado la no aplicación de estrategias previamente adquiridas por las profesionales para el abordaje de –por ejemplo– los conflictos y convivencia escolar (Carrasco y Schade, 2013).

Se desprende de lo anterior la necesidad de ahondar en los saberes que contribuyan al mejoramiento de la formación académica de las educadoras de párvulos, así como el enriquecimiento de la propuesta educativa en educación inicial. Por lo tanto, la descripción del sentido subjetivo de las educadoras de párvulos respecto del Silencio en los espacios de aprendizaje, su presencia, impacto percibido y estrategias de aplicación en el aula, se constituye en un interesante e inicial aporte a los énfasis curriculares de tercera generación (Peralta, 2016), los cuales se orientan a las necesidades específicas de desarrollo del párvulo; particularmente en la potenciación del dse.

## 2. MÉTODO

### Diseño

El enfoque metodológico utilizado en la investigación fue el cualitativo, basándose en los postulados de Strauss y Corbin (2002) y Charmaz (2007), en relación a un: “un trabajo de investigación más enraizado en la descripción interpretativa que en la construcción de teoría formal emergente; en el cual el investigador adopta un papel importante en el proceso de indagación” (p. 20). Se utilizan algunas fases del proceso analítico planteadas por el método de la Teoría Fundamentada, definida como: “una metodología de análisis de información que propone un procedimiento de actuación en el trabajo con los datos mediante la aplicación de un método, que los autores denominan, método comparativo constante” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 16); describiendo los significados, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información suministrada (Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006). Este diseño permitió realizar una conceptualización acerca de los saberes pedagógicos y/o didáctico-disciplinarios de las educadoras respecto del Silencio, profundizando la construcción de la realidad a estudiar.

### Participantes

El estudio comprendió 24 profesionales de la educación parvularia, que actualmente viven y ejercen en la región de Atacama del norte de Chile (cuadro 1). Las edades comprendieron entre los 29 y 55 años ( $m = 36,8$  y  $ds = 7,8$ ) y los años de experiencia profesional en un rango entre los 3 y 32 años respectivamente ( $m = 13,6$  y  $ds = 8,4$ ). El grupo de educadoras participantes se caracteriza por poseer formación universitaria con una trayectoria formativa de entre 9 y 10 semestres académicos, la cual les otorga la licencia para trabajar con niños y niñas desde cero a seis años. El 90% de las profesionales que desempeñan funciones en la región donde se realizó el estudio se han formado en la Universidad de Atacama (institución estatal de educación superior), porcentaje que también corresponde al grupo participante. Del mismo, dieciséis educadoras se desempeñan en instituciones de carácter público (junji, Fundación Integra y administración municipal), las cuales priorizan la atención de las familias que requieren mayor apoyo del Estado y son responsables de promover las políticas educativas de gobierno chileno de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (en adelante, bcep). Un número menor de educadoras, en total dos, corresponde a los jardines infantiles vía transferencia de fondos (vtf), instituciones educativas de administración municipal, pero con recursos financieros de la junji (Junta nacional de jardines infantiles), las cuales también deben cumplir los lineamientos técnicos pedagógicos y gubernamentales de la institución madre y las bcep. Un número de ocho profesionales se desempeñan funciones en establecimientos educacionales privados, destinados a familias de todos los sectores sociales que puedan pagar por educación infantil, promoviendo la libertad de enseñanza



y la pluralidad de los proyectos educativos y la diversidad metodológica, pero que, sin embargo, orientan de igual modo su trabajo pedagógico según el documento gubernamental ya citado.

Los criterios de inclusión/exclusión fueron: 1) Licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia; 2) Al menos tres años de ejercicio profesional; 3) Ejercer la profesión y/o haberla dejado en un periodo no superior a tres meses en la región de Atacama; 4) Poseer experiencia en los niveles mayor y menor[1]. Estos criterios fueron contruidos con el propósito de dar cabida a un amplio número de educadoras, pero que, sin embargo, tuviesen la experiencia profesional suficiente en la aplicación de los énfasis curriculares en ejercicio de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Parvularia (2017). Se prefirió además incorporar a educadoras a nivel regional, que compartiesen un espacio sociocultural común de trabajo; y que diese la posibilidad de generar un similar estudio en otra locación geográfica. Por último, se seleccionó a educadoras con experiencia en los niveles mayor y menor, considerando que las orientaciones de las bcep especifican el cumplimiento de una serie de resultados y logros de aprendizajes para los párvulos desde los 2 años de edad, para las cuales el Silencio podría representar una herramienta de interés pedagógico.

CUADRO 1  
Caracterización de las participantes

Lugar desempeño profesional	No. participantes
Red nacional - Junta Nacional de Jardines Infantiles junji	6 (25%)
Red nacional - Fundación Integra	5 (20,83%)
Jardines particulares	4 (16,66%)
Jardines vtf	2 (8,33%)
Escuela Particular	2 (8,33%)
Escuela municipal	3 (12,5%)

elaboración propia.

## Procedimiento de recolección de la información

Se condujeron 24 entrevistas semiestructuradas de carácter episódico (Flick, 2004), con un guion temático y 4 ejes indagatorios iniciales (cuadro 2), además de un focus group conducido con 14 del total de las participantes. Respecto a esto último, contingencias de organización a razón de la diversidad de domicilios, distancias y turnos de trabajo de las educadoras participantes en este estudio, llevaron finalmente a los investigadores a la decisión de realizar solo un encuentro, con quienes del total pudiesen permanecer en el lugar luego de una actividad regional alusiva a la educación temprana. Los ejes indagatorios iniciales fueron contruidos en base a una revisión de la literatura en el área de la metodología cualitativa y estudios en el ámbito educativo, los cuales sugieren la incorporación de preguntas generales alusivas a los conceptos en estudio, así como los factores facilitadores e inhibidores que los pudiesen mediatizar, dejando suficiente espacio para la emergencia desde el informante clave de otras categorías.

CUADRO 2  
Ejes indagatorios iniciales

1	Sentido subjetivo que las educadoras otorgan al Silencio en el aprendizaje.
2	Sentido subjetivo de la forma en que las educadoras de párvulos explican el impacto que tiene el Silencio en la conducta.
3	Sentido subjetivo respecto de los factores que las educadoras consideran como facilitadores y/o inhibidores de la experiencia de Silencio en el aprendizaje.
4	Sentido subjetivo de las estrategias que las educadoras consideran y/o utilizan que incorporan el Silencio en el aprendizaje.

Elaboración propia.

El procedimiento consistió en contactar personalmente a las educadoras vía telefónica y/o a través de una visita a su institución de desempeño, para luego proceder a la invitación a participar, consentimiento inicial y fecha de entrevista tentativa. Las entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración variable aproximada entre 45 y 55 minutos.

## Procedimiento de análisis de la información

Los procedimientos de análisis se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la Teoría Fundamentada o Grounded theory, en relación a la descripción interpretativa en la cual el investigador adopta un papel importante en el proceso de indagación (Strauss, Corbin y Charmaz, 2007) y donde se analiza la información, a través de un método comparativo constante (Trinidad et al., 2006). Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a análisis apoyado por el software Atlas Ti 7.0; de acuerdo a lo siguiente: a) Codificación Abierta: categorización conceptual no determinada previamente. En esta etapa se procedió a reducir los textos de las 24 entrevistas y el grupo focal, en función de una multitud de códigos emergidos; b) Codificación Axial (familias de códigos): agrupación de códigos que se determinan de acuerdo a ciertos criterios de campos semánticos. Estos criterios incluyeron los ejes indagatorios inicialmente concebidos para la entrevista (ver tabla 2); y otros construidos luego de análisis. En esta etapa se procedió a agrupar en familias semánticas a aquellos códigos que hicieran alusión a aspectos comunes referentes a la utilización y concepción del Silencio en el contexto pedagógico. Si bien se extrajeron originalmente 11 familias semánticas, finalmente se exponen 9 de ellas, siendo dos eliminadas por su grado de similitud; y, c) Descripción de las familias de códigos de las principales características del objeto de estudio: en esta etapa finalmente se describen los grupos de familias semánticas y algunos códigos específicos referentes al objeto de estudio.

## Consideraciones éticas

La conformidad de los participantes fue registrada digitalmente al inicio de cada entrevista y no hubo incentivo por participar. Se tomaron los resguardos para garantizar el cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación con seres humanos propuestos por la Asociación Americana de Psicología (apa, 2017); y el estudio fue aprobado por un comité de ética científica interna de la Facultad de Humanidades y Educación de la institución de proveniencia de los investigadores.

## 3. RESULTADOS

El análisis de la información recolectada llevo a la construcción de 9 categorías semánticas. Se expone un breve análisis descriptivo y algunas citas ejemplificadoras por cada una.

### 3.1. Familia Semántica 1: Sentido subjetivo en torno a la importancia del dse

Esta familia comprendió la valoración del dse y su rol global en el proceso formativo del párvulo. Fue destacado por las educadoras su relación con algunas variables condicionantes, como lo es la familia y la cualidad y calidad de modelo de imitación que la profesional ofrece al párvulo para el desarrollo de sus habilidades socioafectivas tempranas. La siguiente cita engloba el sentido subjetivo dado a este grupo de códigos:

Para mí el desarrollo socioemocional es la base fundamental para que el párvulo pueda adquirir cualquier otro tipo de aprendizaje. (Educadora #9)



Como se observa en el texto anteriormente citado, las respuestas dadas denotaron substancialmente el conocimiento preexistente y validado respecto de la importancia del dse y su papel vital en el aprendizaje y desarrollo psicofísico del párvulo, por sobre todo fue resaltada la necesidad de procurar la presencia de instancias que lo fortalezcan en el aula –y al mismo tiempo– resalten el protagonismo de la educadora para su continua potenciación en el tiempo.

### *3.2. Familia Semántica 2: Sentido subjetivo en torno al impacto del Silencio en el dse*

Esta familia comprende la visión subjetiva sobre el impacto global del Silencio en el dse, ya sea comprendido como una experiencia humana amplia y/o en un sentido específico como una herramienta de potencial uso pedagógico en el aula, con características que pueden ser potenciadoras y/o eventualmente inhibidoras del dse. Las educadoras explicitaron una función del Silencio vinculada al desarrollo de varias capacidades y habilidades psicológicas específicas, que se vinculan ampliamente y en un sentido positivo al dse, ej.: la creatividad, la capacidad reflexiva, la concentración, el autocontrol, la relajación y disposición para el aprendizaje, entre otras. Además, el Silencio en algunos casos es relacionado a una experiencia de sensibilización a las emociones. Un ejemplo lo constituye la siguiente cita:

A ellos les gustan los ejercicios de relajación, primero hacemos un precalentamiento y finalizamos con ejercicios de relajación, ellos empiezan a mover su cuerpo, a veces ellos solicitan que movimiento hay que hacer, para relajar el cuerpo, la mente, porque ellos dicen la mente también. Claro uno entra a la sala y están super relajados, en Silencio. (Educadora #18)

### *3.3. Familia Semántica 3: Sentido subjetivo en torno al impacto del Silencio y su función facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje*

Esta familia comprende las posibles funciones cumplidas por el Silencio en la enseñanza y el aprendizaje; y el sentido subjetivo específico que las educadoras participantes proporcionan al Silencio en su función facilitadora de los procesos cognitivos y/o socioemocionales. Si bien el Silencio es visto, en una primera dimensión pragmático-concreta, como una herramienta pedagógica específica con alcance limitado al estado psicofísico y momentáneo del párvulo; en una segunda mirada, las descripciones denotan interés por profundizar en su significado y alcance, por ejemplo, en la noción de vincular el Silencio con un espacio de reflexión. Se encontraron varias visiones estereotipadas al respecto, la mayoría circunscritas a los elementos más obvios del Silencio en relación a la generación de espacios de tranquilidad y quietud para quien lo experimenta; y en menor medida, como una estrategia pedagógica para optimizar la comprensión de las instrucciones dadas a los párvulos antes de comenzar alguna experiencia de aprendizaje. Ejemplificando este punto, algunas educadoras señalaron el papel potenciador del Silencio en los factores atencionales del párvulo, en la concentración, la reflexión, el autocontrol, la relajación y la expresividad emocional, entre otros. Además, advirtieron la relevancia del Silencio como promotor de los límites, la escucha y el respeto. Destacan tales visiones en los siguientes ejemplos:

El Silencio enseña límite, así como el Silencio nos sirve para interpretar o buscar que le sucede al niño, ellos también tienen aprender a utilizar el Silencio para los límites con los otros, a respetar a los demás y cuidar a los demás. (Educadora #5)

Que con el Silencio puede tener una mayor concentración, el que vamos a poder escuchar, donde vamos a poner atención, en que nosotros mismos nos vamos a dar cuenta de otras cosas cuando se está el Silencio, además de ayudar en la conducta. (Educadora #6)

Otra educadora con experiencia pedagógica en la utilización del Silencio, señala:

Con el tiempo nos ha pasado, que los niños van adquiriendo conciencia de que esto les ayuda relajarse, que les ayuda a mantener un equilibrio con respecto a su cuerpo, que pueden lograr la concentración, esto les ha permitido de alguna manera que vayan tomando conciencia. (Educadora #7)

Lo planteado anteriormente no se delimita solamente a los aspectos citados, sino siguieren además el Silencio poseería una naturaleza mayor a la mera calma que pudiese ser utilizado como una herramienta pedagógica para facilitar los aprendizajes, pero también como una experiencia preparatoria para el mismo (apresto para).

### *3.4. Familia Semántica 4: Sentido subjetivo en torno al uso del Silencio como una herramienta pedagógica para la educación inicial*

Esta familia alude a las posibilidades del Silencio como una herramienta pedagógica y didáctica per se aplicable para el grupo etario específico de niños y niñas entre los dos y cuatro años de edad. Se puede concluir que las educadoras disponen de algunos referentes conceptuales mínimos y limitados a experiencias previas con el concepto. Si bien en su mayoría se sitúa en una dimensión pragmática (“útil para”), la información recolectada permite constatar la presencia de ideas, opiniones y/o estrategias asociadas al Silencio, que son sabidas y/o utilizadas intuitivamente por la educadora. Predominan las descripciones que hacen visible al Silencio en varias de las actividades preexistentes en las experiencias de aprendizaje conducidas, ej.: lectura silenciosa, día de los mimos, juegos de escuchar el entorno, escuchar música, gimnasia silenciosa, mirar y tocar a la naturaleza, hora de la siesta, etc.; lo cual proporciona al Silencio una presencia relativa pero secundaria en la planificación y ejecución de las experiencias de aprendizaje.

Algunas descripciones críticas sitúan al Silencio como una condición no relevante a la facilitación de los aprendizajes, asociándolo a otros procesos implícitos en el párvulo (ej. ocultamiento de las emociones difíciles), lo que se observa en el siguiente texto:

El niño siempre toma atención, pero está interrumpiendo, que levanta la mano, pero ahí va en la estrategia que uno va utilizar en la planificación, para que se pueda producir el Silencio, algún otro beneficio, con el Silencio la verdad que no mucho. (Educadora #3)

La información anterior presenta dos dimensiones simultáneas. Por una parte, una visión amplia y comprensiva en relación a las posibilidades pedagógicas del Silencio y el protagonismo que pudiese tener, aunque en un sentido limitado y circunscrito a un facilitador de otras experiencias de aprendizaje. Por otra parte, presentan una visión subjetiva más estrecha y secundaria del Silencio, explicado como una actividad inadecuada, inocua o no sustantiva para la captación de la atención del párvulo.

### *3.5. Familia Semántica 5: Sentido subjetivo en torno al impacto específico del Silencio en la conducta del párvulo*

Las descripciones anteriores dieron paso a la interrogante respecto si el Silencio tendría algún impacto en la conducta explícita del párvulo, considerándose este punto de especial importancia dado que una de las necesidades reiteradas de las educadoras compete el manejo conductual del párvulo en situaciones difíciles. En lo general, vinculan al Silencio con los elementos previos para el aprendizaje, en el sentido de la atención que permite al párvulo desarrollar una mejor escucha y comprensión de las instrucciones que se le imparten. Las respuestas en esta familia de códigos también se agrupan mayoritariamente en la concepción del Silencio como una experiencia que proporciona al párvulo relajación física y cierto grado de quietud, lo que se presenta en la siguiente cita:

Le permite autorregular su conducta, por lo general los niños que son más inquietos o que son más activos les cuesta más un poquito adquirir este espacio de Silencio, pero después que lo logran ellos mismos van bajando los niveles y son capaces de adaptarse y de compartir con el otro y de poder realizar las experiencias. (Educatora #20)

Sí, porque el Silencio enseña límites, así como el Silencio nos sirve para interpretar o buscar que le sucede al niño, ellos también tienen que aprender a utilizar el Silencio para los límites con los otros, a respetar a los demás y cuidar a los demás. (Educatora #3)

Las educadoras destacaron también la necesidad de complementar el Silencio con otras técnicas pedagógicas sin –en su mayoría– especificarlas, pero aludiendo al sentido facilitador del Silencio como una preparación para ciertas experiencias de aprendizaje (ej. lectura silenciosa). De particular interés resulta la necesidad enunciada por enseñar habilidades auto-regulativas y de gestión conductual a los párvulos, reconociendo en este sentido la habilidad cognitiva implícita de auto-control que ocurre en el párvulo al guardar Silencio. Esto se visualiza en lo expresado por las educadoras que declaran poseer alguna experiencia en la utilización del Silencio, como una estrategia vinculada a la vivencia de las emociones, observado en el siguiente texto:

*Lograr calmar al niño es algo que buscamos. Además, naturalmente el niño cuando está enojado busca el Silencio, no habla, se enoja, se va entonces lo primero que logran es la calma y luego el control de la respiración. (Educatora #21)*

### *3.6. Familia Semántica 6: Sentido subjetivo en torno al Silencio como una herramienta de desarrollo personal para la educadora*

Esta agrupación de códigos emergió más allá de los ejes indagatorios iniciales e implica la visión del Silencio y su impacto en la persona de la educadora, como una herramienta no limitada a los aspectos puramente pedagógicos, sino como una instancia de revisión personal y/o auto-exploración. En este sentido, las educadoras resaltan al Silencio en su naturaleza y/o instancia de ayuda y/o desarrollo personal, lo que se ejemplifica en la siguiente cita:

*El Silencio es un momento que uno tiene para poder analizar, para poder programar, planificar lo que necesitas, para poder hacer mejor las cosas y tener una forma para poder lograr mejor las cosas, mejores proyectos o en lo que tú quieras desempeñar. (Educatora #18)*

Esta familia sugiere una visión más abarcadora y menos pragmática del Silencio, que alude a la promoción en el sujeto adulto de un proceso auto-reflexivo con mayores alcances en las dimensiones cognitivas y emocionales (ej.: algunas habilidades metacognitivas como la toma de decisiones, organización y planificación, etc.).

### *3.7. Familia Semántica 7: Sentido subjetivo en torno a las estrategias didácticas para la incorporación del Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje*

Esta familia corresponde a la visión subjetiva de la educadora en relación a la posibilidad de introducir el Silencio como una herramienta pedagógica diferenciada y articulado con el énfasis curricular en acción. El análisis descubre una serie de acciones concretas utilizadas para establecer momentos de Silencio y/o generar espacios armoniosos de quietud en el aula o patio, donde solo un número menor de entrevistadas afirmó no disponer de estrategia alguna:

*Yo creo que el niño con el Silencio él logra conectarse y entender, relacionar lo que se le está dando, con lo que él vive con lo que tiene que responder en el momento, ya sea una actividad escrita o lúdica o verbal, cuando el niño es capaz de escuchar también al otro. (Educatora #18)*

*El Silencio si es una herramienta pedagógica, pero creo que muchas veces no la sabemos utilizar, entonces es importante a lo mejor investigar a que nos invita el Silencio, porque el Silencio nos invita a muchas cosas y es muy útil en la sala de actividades. (Educadora #1)*

Respecto a lo anterior se observa la noción planteada de incorporar el Silencio como un elemento co-ayudador de otras experiencias de aprendizaje, más que una innovación curricular específica con un carácter más trascendente y autónomo. Afirmaron una vez más que el Silencio posee una relativa presencia de orden secundario en las experiencias de aprendizaje.

### 3.8. Familia Semántica 8: Sentido subjetivo en torno a los factores facilitadores e inhibidores del Silencio en los espacios de Enseñanza y aprendizaje

En esta familia se hace alusión al Silencio como una herramienta útil, que es facilitada según un conglomerado diverso de razones de orden individual (factores constitutivos-genéticos) y/o social (influencia familia nuclear y entorno inmediato). Una descripción de esta visión se muestra en la siguiente cita:

*Si no doy bien la instrucción, y mis 35 niños están todos gritando o corriendo: ¿Quién me va a escuchar?, entonces es necesario que haya una conducta de Silencio, para qué me escuchen. Es fundamental la instrucción de lo que vamos a hacer, obviamente que tienen que estar ellos en una situación de Silencio, pero eso lo tengo que generar yo. (Educadora #2)*

La familia y los aprendizajes de comportamientos que el niño y niña traen se describen como una de las variables más importantes a la hora de explicar las razones por qué pueden o no permanecer y/o gustar del Silencio. Por otra parte, las educadoras resaltaron su visión respecto de algunas variables de índole técnico que modulan la capacidad de párvulo de vivenciar el Silencio –por ejemplo– la habilidad profesional de promoverlo a través de las instrucciones adecuadas, por sobre todo fáciles de entender para el párvulo, particularmente en aquellas experiencias de aprendizaje que necesitan de calma y concentración. Destacan las siguientes descripciones en términos de los factores constitucionales-genéticos del párvulo que inhiben su capacidad de permanecer en Silencio:

*El problema más común sería el hecho de no conocer el Silencio, el lograr que entiendan, que aprendan, sobre todo estos niños que tienen mala conducta, que tienen un actuar muy agresivo o de ser muy llevados a su idea. (Educadora #10)*

Algunas educadoras ven al Silencio con un carácter iatrogénico y/o como una estrategia de control perjudicial hacia los párvulos, debido a una preferencia innata por la actividad –y por lo tanto– los estados de Silencio que la educadora pudiese generar provocarían insatisfacción en el párvulo, por ejemplo:

*Tampoco puedo hacer eso porque es como mantener al niño en Silencio y es obvio que no se va a poder solamente de acuerdo a una actividad, pero no que todo el día ellos mantengan un Silencio porque van a coger temor y van a decir no es que la tía me quiere tener en Silencio. (Educadora #15)*

Otra educadora aludiendo al mismo sentido, expresa una experiencia personal donde el Silencio es asociado a elementos normativos, también punitivos y que generarían comportamientos evitativos en los párvulos:

*Una experiencia que tuve había una niña que tenía mucho temor de ir al jardín, decía “la tía...la tía”, entonces ella tenía temor de entrar al jardín, le daban ganas de hacer “pipi” pero ¿porque? Porque tenía una directora que decía: silencio, calladitos, “ya silencio que viene la tía”; y nombraban a la tía entonces, ya todos en silencio. Después hubo un tiempo en que los apoderados se quejaban y decían que sus hijos antes venían con ánimo y ahora ya no quieren venir. ¿Por qué? Porque en su semana de adaptación dejaban que jugaran libremente pero ya después hubo reglas y normas, entonces siento que hay que saber planificar el tema del silencio porque si de pronto no lo estamos haciendo bien vamos a lograr y provocar un temor a los párvulos. (Educadora #22)*

### 3.9. Familia Semántica 9: Sentido subjetivo en torno a la necesidad de capacitación en el Silencio como una herramienta y/o enfoque pedagógico

Esta última familia semántica transparentó las disposiciones de las educadoras por la capacitación formal en la temática el Silencio u otras estrechamente asociadas. Si bien no todas denotaron el mismo interés en los saberes pedagógicos y didácticos asociados específicamente a este concepto, la disposición general indica una apertura por la innovación curricular y la formación continua. Plantean la necesidad de actualizar la formación de profesionales en educación inicial en temáticas contingentes, como la educación emocional y/o la neuropsicología, como lo presenta en el siguiente texto una educadora:

*Si porque como están los niños vienen cargado de tanta información, quieren hacer todo rápido y fácil. Indudablemente el Silencio puede ser una buena estrategia, pero eso uno lo aprende con la práctica. Que los enseñaran en las instituciones sería genial, porque como no me lo enseñaron a mí, las otras generaciones podrían aprender esto y trabajarlo de mejor manera, no sé, el nivel cognitivo, a nivel psicológico, yo creo que generaría un impacto positivo. (Educadora #17)*

Algunas educadoras describen su necesidad de capacitación de una manera más amplia y crítica:

*Considero que no es primordial tomar estas estrategias tan intensamente porque es algo importante si, para guardar orden, para resguardar el aprendizaje y que estén atentos, pero existen distintas formas de poder dar aprendizaje a los niños. Considero que ocupar tanto tiempo de hablar del Silencio no es primordial, hay otras situaciones que llevan al Silencio a ser provocado, como las estrategias de motivación, pero del Silencio no. (Educadora #13)*

Las diferencias percibidas entre las citas expuestas se asocian a una disposición positiva general por la capacitación que involucre la innovación curricular, pero al mismo tiempo una disposición subjetiva limitada por el Silencio en el aprendizaje, que no lo harían ameritar de tal capacitación específica.

## 4. DISCUSIÓN

Este estudio describe algunas de las visiones de un grupo de educadoras de párvulos en ejercicio profesional respecto del uso e impacto del Silencio en su ejercicio profesional, expandiendo así el conocimiento acerca de su importancia y proyecciones de aplicabilidad pedagógica. Considerando la apertura exhibida por las educadoras respecto de su rol e impacto en el dse y el aprendizaje, se desprende un cúmulo de información que pudiese nutrir el diseño del énfasis curricular, promoviendo así la selección de aquellas propuestas pedagógicas que, validadas por el entorno profesional, ofrezcan los: “mayores resultados, dependiendo de los énfasis que se quieran propiciar” (Peralta, 2016, p. 159).

EJES INDAGATORIOS INICIALES	FAMILIAS SEMÁNTICAS	CONCEPTOS PRINCIPALES
Sentido subjetivo que las educadoras otorgan al Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Silencio como herramienta pedagógica. Silencio asociado a calidad instrucción impartida por educadora y receptividad del párvulo. Silencio herramienta desarrollo personal. Silencio mecanismo negativo de autocontrol de emociones del párvulo. Hábitos adquiridos en la familia facilitan o inhiben el Silencio. Necesidad de capacitación en el Silencio como herramienta pedagógica.
Sentido subjetivo de la forma en que las educadoras de párvulos explican el impacto que tiene el Silencio en la conducta	2,3,5,8	DSE: base fundamental para el aprendizaje. Papel potenciador del Silencio de la concentración, reflexión, autocontrol, relajación, expresividad emocional, entre otros. Silencio vinculado a elementos previos del aprendizaje, atención y mejor escucha y comprensión de las instrucciones.
Sentido subjetivo respecto de los factores que las educadoras consideran como facilitadores y/o inhibidores de la experiencia de Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje	2,3,4,6,7,8	Silencio experiencia que proporciona tranquilidad, calma y relajación física. Silencio vinculado desarrollo varias capacidades y habilidades psicológicas, ej.: creatividad, concentración, autocontrol, relajación y disposición para el aprendizaje, entre otras.
Sentido subjetivo de las estrategias que las educadoras consideran y/o utilizan que incorporan el Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje	4,6,7,9	Sentido limitado del Silencio y circunscrito a un facilitador de otras experiencias de aprendizaje. El Silencio como un elemento co-ayudador de otras experiencias de aprendizaje. Visión menos pragmática del Silencio, alude a promoción en el adulto de la auto-reflexión. Necesidad de actualizar la formación.

## CUADRO 3

## Cuadro comparativo resumen entre ejes indagatorios, familias semánticas y ejemplos

Fuente: Elaboración propia.

Además, el análisis de las transcripciones de las entrevistas proporciona información vinculable a la formación del cuerpo docente en el país, permitiendo reflexionar respecto del uso del Silencio como una herramienta pedagógica que, por ejemplo, pudiese potenciar las habilidades comunicativas profesionales, vitales y reconocidas en el actuar profesional de la educadora (Pérez, 2014).

Casi la totalidad de las educadoras evidenció un sentido subjetivo que resalta la importancia del dse en el aprendizaje y valida el rol de la educadora en su potenciación, confirmando lo planteado por varios autores, por ejemplo, Álamos y otros (2017). No obstante, no es visible el mismo grado de acuerdo en relación al impacto del Silencio en el dse, manifestándose mayor variabilidad en las respuestas, las cuales entienden al Silencio como una herramienta que facilita la preparación al aprendizaje, pero no es promotora directa del mismo. En relación a este punto se observaron carencias en el manejo conceptual y desconocimiento de los mayores aportes de la investigación que acuña al Silencio como una herramienta de interés pedagógico y se comparte que tal situación podría ser revertida, apoyándose en la neurociencia y/o neuropsicología, para la cual las educadoras mostraron disposición a capacitarse. En esta misma línea, las educadoras señalaron que los factores inhibidores y facilitadores del Silencio se vinculan primordialmente a la familia como gestora de los aprendizajes y formación de hábitos. Siendo esta perspectiva de amplia aceptación en la disciplina; se puede hipotetizar que tal sentido otorgado al dse pudiese debilitar el papel de la educadora como agente activo en su rol de cuidador secundario.

En el contexto pedagógico, el impacto visualizado por la educadora acerca del Silencio en aprendizaje del párvulo adquiere varios ribetes dependiendo de la familiaridad con el mismo. La visión del silencio como una eventual herramienta de uso pedagógico se manifestó en dos dimensiones: aquellas educadoras que declararon tener algún tipo de experiencia en el uso del Silencio; y aquellas que señalaron no poseerla. Sin embargo, fue de especial interés las declaraciones de un número de educadoras respecto de la función del Silencio como una herramienta de desarrollo personal. Este punto podría entrelucir una necesidad profesional de espacios de trabajo con un menor énfasis en el hacer por sobre el reflexionar y crear. Estudios han justamente mostrado el desarrollo profesional docente no promueve la práctica reflexiva, sino que el foco está puesto en la transmisión de conocimiento y competencias, entendiendo al docente como un técnico aplicador de currículum (Pellerin y Paukner, 2015). Además, las necesidades de autocuidado de los equipos sometidos a alto estrés se presentan como una de las tendencias en las políticas públicas chilenas. En este sentido, un grupo de entrevistadas señaló al Silencio como una herramienta auto-reflexiva de auto-observación, visión en concordancia con los planteamientos de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, que plantea al Silencio como una herramienta de autoexploración y conocimiento activo de



sí mismo (Ergas, 2015b). Los planteamientos de este enfoque podrían en parte constituirse en un aporte para la satisfacción de esta necesidad profesional evidenciada en este estudio.

Es importante destacar el sentido subjetivo dado por dos educadoras al Silencio como una herramienta de control punitivo del párvulo. Tradicionalmente, el Silencio ha sido entendido como una herramienta de manejo conductual del párvulo y las educadoras son formadas –por ejemplo– en la noción de “tiempo fuera”, aludiendo a la técnica operante de manejo conductual time out, que implica un silencio forzado para castigar y finalmente regular la conducta del niño o niña. En este sentido se hace visible la necesidad de ahondar en el sentido subjetivo que sustenta esta perspectiva, para así evaluar los saberes pedagógicos tras estas visiones y como pudiesen conflictuarse con los saberes didácticos, dictando visiones antagónicas a estas técnicas de manejo conductual; y en este sentido, existe evidencia que plantea existe una brecha entre lo que la educadora declara hacer, lo que realmente sabe y como lo aplica en el aula (Moreno y de la Herrán, 2017).

## 5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio se presentan como un aporte a la diversificación curricular y enriquecimiento de los saberes pedagógicos y didácticos, que se tornan relevantes en pos de la calidad educativa anhelada por el sistema educativo en la actualidad (Treviño, Toledo y Gempp, 2013); contribuyendo a la valoración social de la profesión parvularia (Martínez y Muñoz, 2015); y su creciente humanización (Fornasari y Peralta, 2005). Este estudio además se ha intentado articular con la cada vez mayor importancia dada al dominio de los saberes pedagógicos y competencias terminales para el ejercicio de una actividad profesional de calidad (Leguizamón, 2014); por ejemplo, en la promoción el desarrollo de competencias profesionales orientadas a fortalecer lo que ocurre en el microcosmos de cada escuela y no solamente a aquellas competencias disciplinares técnicas (Raczynski et al., 2013). No obstante, se coincide una vez más con lo planteado por Moreno y de la Herrán (2017), respecto de que el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos es generalmente homogéneo e independiente en su percepción sobre los conocimientos profesionales, por lo tanto, existiría una brecha formativa relevante entre sus conocimientos disciplinares y pedagógicos. Por otra parte, considerando que las educadoras entrevistadas ejercen su profesión en una región alejada de los centros urbanos, tal necesidad y apertura podría dar cuenta también de ciertas carencias formativas de capacitación continua, considerando que las educadoras usualmente la reciben solamente dentro de los lineamientos institucionales de sus respectivos lugares de trabajo.

Finalmente, las disposiciones subjetivas que las educadoras de párvulos participantes de este estudio revelaron acerca del Silencio traslucen la inclinación de estas profesionales por la innovación curricular, configurando un terreno fértil para el mejoramiento continuo y la introducción de nuevas miradas al proceso del educar. La apropiación del concepto de Silencio y las posibilidades evidenciadas por la literatura científica en el área, operan así con un doble efecto: por una parte, propicia el crecimiento profesional de la educadora, a partir del abordaje de la brecha entre discurso y práctica (Céspedes, 2016); y por otra, genera una dinámica motivacional en relación a la finalidad de un acto pedagógico amplio e integral, que involucre más aspectos que los indicados por el énfasis curricular tradicional, sino sostenido en el desarrollo integral y potenciador del núcleo del si-mismo y la autonomía del párvulo, así como en la validación subjetiva que hagan las profesionales del mismo.

### Limitaciones y prospectivas del estudio

Algunas limitaciones apuntan hacia las técnicas de levantamiento de información, que deberían considerar un carácter longitudinal que permita visualizar variaciones en las conceptualizaciones en torno al Silencio como estrategia pedagógica. Por otra parte, y considerando que la investigación cualitativa no pretende la búsqueda de la generalización, hubiese sido de interés incorporar a otros agentes educativos que tuviesen un rol directivo y/o de gestión, puesto que desde ellos emanan normativas referentes y diferentes a la práctica pedagógica de la educadora, que terminan influyendo en las acciones de las mismas. Finalmente, este estudio

plantea un nuevo campo de investigación por el reconocimiento de los elementos involucrados en el concepto de silencio en el ámbito pedagógico más allá de aquellos que relevan a su impacto a nivel conductual, sino especialmente por la indagación desde la subjetividad de los actores educativos involucrados en un acto educativo que lo considere.

## REFERENCIAS

- Álamos, P., Cifuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D. y Véliz, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 7-17. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100001>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Albert, R. y Hernández, M. (2014). Los movimientos psico-espirituales en la modernidad globalizada: Una mirada desde la ciudad de Valencia. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 273-296. <https://doi.org/10.11156/aibr.090304>
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: Clave para la mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36.
- Blanco, R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Revista Docencia*, 48, 4-17.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P. y Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behavior Therapy*, 46(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- Burack, C. (2014). Responding to the challenges of a contemplative curriculum. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 1(1), 35-53.
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra, E. y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Cárdenas, A. V., Soto, A. M., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2->
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Céspedes, I. F. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 13, 33-44. <https://dx.doi.org/10.18774/summa-vol13.num1-287>
- Chambers, L. y Allen, N. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style and affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 30-322. <https://dx.doi.org/10.1007/s10608-007-9119-0>
- Daugherty, A. (2014). *From mindfulness to heartfulness: A journey of transformation through the science of embodiment*. Bloomington, IN: Balboa Press.
- Díaz, M. (2010). *Saber didáctico en la educación parvularia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Durlak, R., Weissberg, A., Dymnicki, R., Taylor, I. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2015a). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. En P. Wexler y Y. Hotam (Eds.), *New social foundations for education: Education in post-secular society* (pp. 107-130). Nueva York, NY: Peter Lang.
- Ergas, O. (2015b). Educating the wandering mind: Pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>
- Farkas, C. y Ziliani, M. (2006). Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/ampliacion-de-la-cobertura-prescolar-algunas-recomendaciones-para-resguardar-la-calidad.pdf>
- Ferrer, J. y Sherman, J. (2009). *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L. y Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256>
- Fornasari, L. y Peralta, V. (2005). *Neurociencia, vincularidad y escucha: Desafíos en la educación*. Buenos aires: Editorial Infantojuvenil.
- Galante, J., Galante, I., Bekkers, M. y Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101-1114. <https://dx.doi.org/10.1037/a0037249>
- Gálvez, A. P. y Farkas, C. (2017). Relación entre mentalización y sensibilidad de madres de infantes de un año de edad y su efecto en su desarrollo socioemocional. *Psyke*, 26(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psyke.26.1.879>
- Huaiquián, C., Mansilla, J. y Lasalle, V. (2016). Apego: Representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kirk, V., Fatola, C. y Romero, M. (2016). Systematic review of mindfulness induced neuroplasticity in adults: Potential areas of interest for the maturing adolescent brain. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100016>
- Kok, B. y Singer, T. (2017). Effects of contemplative dyads on engagement and perceived social connectedness over 9 months of mental training: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 74(2), 126-134. <https://dx.doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.3360>
- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2863/3080>
- Lería, F. (2017). Incorporación de la orientación contemplativa en la práctica educativa del siglo XXI. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 67-85. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.004>
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2, 78-85. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-011-0045-6>
- Lucas Vidal, M. M. (2017). Estrategia educativa de orientación familiar para la atención a las carencias afectivas en el desarrollo del escolar ecuatoriano. *Transformación*, 13(2), 221-233.
- Martínez, M. D. y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355.
- Mineduc. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/libroestandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>

- Mineduc. (2014). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente propuesta de ajuste. Recuperado de [http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE\\_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf](http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf)
- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, XXXII, 1-24.
- Moreno, F. y de la Herrán, A. (2017). Conocimientos disciplinares y pedagógicos de las educadoras de párvulos en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 233-251.
- Motta, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 167-187. <https://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15.
- Murray, T. (2009). What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134.
- Oña, J. M. y García, E. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- OREALC/UNESCO. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. París: UNESCO.
- Ormeño, C., Rodríguez, S. y Bustos, V. (2013). Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niveles de transición. *Páginas de Educación*, 6(2), 55-71.
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Pellerin, M. y Paukner, F. I. (2015). Becoming reflective and inquiring teachers: Collaborative action research for in-service Chilean teachers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27.
- Peralta, M. V. (2016). Innovaciones curriculares en educación infantil: Avanzando a propuestas posmodernas. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Pérez, R. S. (2014). Competencias lingüísticas de docentes de párvulos. Un análisis del discurso conversacional de profesionales de la junta nacional de jardines infantiles. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 177-192.
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016) ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Formación de Profesores*, 55(1), 152-167. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Ramírez, L. (2012). Calidad escolar: Un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), 1-21.
- Remmers, C., Topolinski, S. y Koole, S. (2016). Why being mindful may have more benefits than you realize: Mindfulness improves both explicit and implicit mood regulation. *Mindfulness*, 7(4), 829-837. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0520-1>
- Roeser, R. y Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
- Rubio, M. H. (2017). Habilidades de procedimiento que influyen en la adquisición de hábitos. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 16(1), 16-23.

- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2017). Orientaciones para el buen trato en educación parvularia hacia una práctica bien tratante y protectora. Recuperado de <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Orientaciones-para-el-Buen-Trato-en-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>
- Maharishi Institute. (2015). Transcendental meditation. Maharishi foundation USA. Recuperado de <http://www.tm.org/>
- Thomas, G. y Atkinson, C. (2016). The effectiveness of a mindfulness-based intervention for children's attentional functioning. *Educational & Child Psychology*, 33(1), 51-64.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gemp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-45652015000200005>
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. y Allen, K. (2014). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Wang, Y. y Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116, 843-852. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>
- Villalobos, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314.
- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 134, 83-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>
- Zenner, C., Herrnleben, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## NOTAS

- [1] En Chile la clasificación consiste progresivamente en: Sala cuna menor y mayor, Nivel medio menor y mayor; y niveles Transición menor y mayor. Cumplidos los 4 años los párvulos asisten a los niveles transición menor y mayor en el contexto de la escuela primaria.
- [2] En Chile: Centros de Salud Familiar.