

Universidad de Lima
Facultad de Humanidades
Carrera de Comunicación



**EL USO DE LAS PIZARRAS ELECTRÓNICAS Y LOS
SOFTWARE EDUCATIVOS PARA LOGRAR UN ENFOQUE
CREATIVO EN LA EDUCACIÓN
CASO DEL JARDÍN KAROL WOJTYLA**

Trabajo de investigación para optar la licenciatura en Comunicación

Silvia Pierina Salinas Yáñez

Código 20121173

Asesora

Lilian Kanashiro Nakahodo

Lima – Perú

Mayo de 2016





**EL USO DE LAS PIZARRAS ELECTRÓNICAS Y LOS
SOFTWARE EDUCATIVOS PARA LOGRAR UN ENFOQUE
CREATIVO EN LA EDUCACIÓN
CASO DEL JARDÍN KAROL WOJTYLA**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN.....	6
1. Marco teórico.....	6
2. Estado del arte: entre la tecnofilia y la tecnocrítica.....	12
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	15
1. Presentación del caso: jardín Karol Wojtyła.....	15
2. Herramientas utilizadas.....	16
CAPÍTULO III: HALLAZGOS.....	18
1. Introducción de contenidos.....	18
2. Producción de contenidos.....	20
3. Influencia en la lectoescritura.....	24
CONCLUSIONES.....	26
REFERENCIAS.....	31
ANEXOS.....	34

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer los usos que se les da a las herramientas tecnológicas en los procesos de lectoescritura de niños de 5 años del jardín Karol Wojtyla para lograr un enfoque creativo de la educación. Asimismo, se buscó describir el uso de las tecnologías que se les da a las tecnologías para lograr los objetivos de aprendizaje en la lectoescritura e identificar procesos creativos en los niños.

En relación a la metodología, se hizo el estudio cualitativo del caso de los niños de 5 años del jardín Karol Wojtyla. En este se llevaron a cabo sesiones de observación de los niños y entrevistas a profundidad con los padres de familia.

El trabajo de campo comprobó que las herramientas tecnológicas se utilizan en todas las actividades de aprendizaje e introducción de conceptos que se realizan en clase. Las actividades de lectoescritura que utilizan la pizarra y el *software* son las de silabeo y de identificación y entonación de palabras. Sin embargo, el uso que se le da a las herramientas es de carácter colectivo y la interacción/participación directa de los niños se da en una actividad posterior.

De esta manera, se pudo conocer que el uso de las herramientas es directo al proporcionar estímulos a los niños, pero no es participativo. En cuanto al enfoque creativo, se tiene, por un lado, la metodología creativa que se cumple al utilizar herramientas diferentes e innovadoras y, por otro lado, la producción creativa que en la lectoescritura solo se produce en los contenidos relacionados a la lectura con la producción de cuentos por parte de los niños.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN

1. Marco teórico

En primer lugar, se han considerado algunas variables esenciales para llevar a cabo la investigación, entre las cuales se encuentran las TIC y las herramientas tecnológicas, los procesos de lectoescritura y el enfoque creativo. Adicionalmente, se consideraron también las variables educación y aprendizaje. Es importante mencionar que, debido a que este estudio se hizo sobre la base de un caso, las variables y sus conceptos se han establecido en torno a este y, por lo tanto, tomando en cuenta sus particularidades.

En primer lugar, Andreone y Bollo afirman, sobre las TIC, dicen que:

Casi todos los autores interesados en la utilización educativa de las TIC argumentan que son medios que presentan y modifican la información de manera dinámica, formando un proceso de modificaciones sucesivas, en el cual el alumno puede modificar, agregar, retroceder, etc. Otra de las características estudiadas de estas herramientas, es la capacidad de integrar diferentes medios simbólicos (imágenes símbolos, signos lingüísticos, matemáticos, sonidos) lo que las convierte en un instrumento educativo presumiblemente ideal para la enseñanza (Andreone & Bollo, 2005, p. 2).

Sobre esta misma línea, la Unesco sostiene que “es clave entender que las TICs no son solo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo” (2013, p. 16).

En segundo lugar, las herramientas tecnológicas son, desde la óptica de Cobo y Moravec, “herramientas innovadoras que fomenten un pensamiento no lineal ni estandarizado, sino la resolución de problemas, así como la exploración y generación de nuevos conocimientos, ideas y conceptos, o nuevas asociaciones entre ideas o conceptos existentes” (Cobo & Moravec, 2011, p. 99). En la investigación se reduce el concepto de

herramienta tecnológica y con este se implica a las pizarras inteligentes que se toman como *“large computer-driven touch-screen mounted on the classroom wall”* (McManis & Gunnewig, 2012, p. 1).

En tercer lugar, se llama “procesos de lectoescritura” —según Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011)— a aquel conjunto de mecanismos que hacen posible la comunicación oral y escrita como un todo articulado.

En cuarto lugar, se considera como enfoque creativo a la posibilidad de un pensamiento divergente que implica ver muchas posibles respuestas a una misma pregunta o muchas formas de interpretar la pregunta y múltiples respuestas, pero en el marco de dos enfoques. Por un lado, la metodología creativa, que se entiende como la capacidad de fomentar, estimular y utilizar herramientas y planteamientos diferentes; y, por otro lado, la producción creativa, que viene a ser la generación de nuevas ideas o conceptos, o las asociaciones entre ideas y conceptos conocidos.

En quinto lugar, según la Unesco, la educación en el siglo XXI ya no presenta “un conocimiento único y consolidado, transmitido desde los docentes, dueños del saber y del proceso de enseñanza, hacia estudiantes como receptores pasivos. Se trata ahora de una comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente en un tipo de experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje” (2013, p. 32).

Por último, se entiende el aprendizaje como aquella “construcción guiada del conocimiento que [...] se realiza a partir de una construcción conjunta entre uno que sabe acerca de la problemática abordada y otro que necesita saber” (Andreone & Bollo, 2005, p. 4).

Adicionalmente a las variables que permiten comprender la temática abordada, hay una serie de investigaciones que han tratado de comprender el uso que se les da a las herramientas tecnológicas en la educación. Es importante mencionar que estos estudios no afrontan solo herramientas como las estudiadas en el presente caso, sino tecnologías de

todo tipo, desde *laptops* hasta *smart pencils*, pasando por *tablets* y recursos de *software* educativo.

Asimismo, estos estudios dan una aproximación hacia los usos y tratan de mostrar cuál fue el impacto de estas tecnologías en sus determinados casos. Es así que permiten comprender lo que está sucediendo en escenarios parecidos.

Uno de los casos más relevantes en esta materia es el del programa *One Laptop per Child* impulsado por Nicolás Negroponte y nacido del MIT. Este programa, cuya principal premisa es reducir la brecha tecnológica en los colegios a través de dotar a los alumnos de una *laptop* de bajo costo, fue implementado en seis países de Sudamérica: Perú, Argentina, Colombia, Brasil, Paraguay y Uruguay. En este contexto, hay dos casos de estudio muy interesantes y relevantes para la investigación. Por un lado, está el caso de éxito sudamericano, el del Plan Ceibal, implementado en Uruguay; y, por otro, el caso peruano que fue duramente criticado:

El Plan se diferencia de otras propuestas de integración de las TIC al ámbito educativo, pues no se caracteriza solo por avanzar en accesibilidad, dotación de infraestructura, propuestas de uso de las tecnologías, elaboración de contenidos educativos y formación docente, sino que, simultáneamente, promueve la participación social y familiar al permitir que el computador vaya al hogar (Rivoir & Lamschtein, 2012, p. 128).

Adicional a este enfoque, esencial para el éxito del programa, el Plan Ceibal incluyó una serie de actividades de soporte que crearon una maquinaria alrededor de las herramientas otorgadas a los alumnos y maestros. Es así que, como detallan Rivoir y Lamschtein (2012), los docentes recibieron formación en cascada capacitando a directores para que mutuamente se transfieran los contenidos. También se hicieron talleres y cursos optativos. Además, se creó la figura de un “maestro dinamizador” cuya función era generar herramientas. Más aún, se creó un portal educativo, un canal de Youtube, un programa de radio, una unidad móvil con contenidos de Ceibal y una feria.

Por otro lado, está el caso del Programa OLPC en Perú. Este tenía como fin distribuir las *laptops* en escuelas pequeñas de regiones pobres teniendo como principal foco aquellas que tuvieran Internet y electricidad. Los lineamientos del programa apuntaban a que los alumnos pudieran usar las *laptops* tanto en clase como en casa y que utilizaran aplicaciones relacionadas a procesamiento de texto, programación, audiovisuales, música y juegos. Tomando como punto de partida la bibliografía revisada sobre el caso OLPC en Perú, no se pudo encontrar evidencia de programas de soporte continuo a docentes ni a las aplicaciones incluidas en los dispositivos.

De esta forma, según el documento de trabajo del BID, titulado “Tecnología y desarrollo en la niñez: Evidencia del programa una laptop por niño”: “[...] una evaluación cualitativa paralela del programa sugiere que la introducción de las computadoras produjo, en el mejor de los casos, cambios modestos en las prácticas pedagógicas” (Cristiá, Ibararán, Cueto, Santiago & Severín, 2012, p. 3). Esto podría deberse a la falta de *software* en las *laptops* que esté directamente relacionado con la matemática y el lenguaje, así como a la ausencia de instrucciones claras para los profesores acerca de qué actividades usar para alcanzar metas curriculares específicas. Además, los autores citados afirman haber “identificado dos desviaciones importantes de los principios promovidos por la Fundación OLPC: primero, una parte considerable de los estudiantes no podía llevarse las laptops a sus casas y segundo, prácticamente no había acceso a Internet” (Cristiá, Ibararán, Cueto, Santiago & Severín, 2012, p. 20).

En la misma línea, Cano (2012) sostiene, a raíz del estudio del uso de las *laptops* del programa, que hubo poca participación y seguimiento del Estado después de la entrega de los dispositivos haciendo muy complicado generar aprendizajes significativos y soportados por las nuevas herramientas. Así, se toma especial atención al deterioro que presentaron los equipos que se repartieron por falta de mantenimiento y de capacitación de los usuarios. Mención aparte tuvo el caso de los profesores poco capacitados que terminaron utilizando los aparatos para tareas que tecnologías tradicionales hacen mejor o que, simplemente,

guardaron los aparatos y estos se mantuvieron sin uso debido a que fueron entregados en comunidades sin acceso a electricidad.

Otro caso que es interesante tener en cuenta es el de Sankoré. Este es un programa del gobierno francés difundido en la comunidad francófona que incluye el *software* Open Sankoré y la comunidad de recursos Planète Sankoré. El *software* es un programa que logra convertir cualquier proyector, combinado con un lápiz óptico, en una pizarra digital interactiva. Sin embargo, el principal diferencial del programa es que permite que todos los contenidos creados para esta plataforma sean automáticamente compartidos con la comunidad generando así una biblioteca inmensa de recursos específicamente creados para la herramienta y orientados al uso óptimo de esta. Este programa ha sido implementado en siete países de habla francófona (Mali, Benín, Mauricio, Burkina Faso, Haití, Senegal y Madagascar).

En cuanto a los resultados del programa, se tienen dos experiencias. La de Benín, graficada por Guedenon, Dehoumon y Da Conceição, quienes afirman que “a pesar de la oportunidad del programa Sankoré para la educación digital en Benín, facilitada por las autoridades beninesas y los socios internacionales, el programa permanece altamente desconocido por los principales actores del sistema educativo”¹ (2014, p. 147).

En contraparte, el estudio sobre la experiencia en Mauricio es un poco más optimista y reconoce que el manejo de un proyecto de este tipo es complejo y requiere de una acción multidisciplinaria. Sin embargo, también hace un importante hincapié en la necesidad de integrar las acciones de todos los involucrados para lograr el éxito del programa. Así, Ojorah (2011) afirma que:

[...] el equipo del proyecto ha estado luchando con una serie de retos. En algunos casos algunas aproximaciones han sido extremadamente dependientes de los actores involucrados. Por ejemplo, muchos esfuerzos han sido establecidos para apoyar a los profesores en su labor. No obstante,

¹ Traducción propia.

no se ha hecho mucho para lograr el involucramiento de aquellos stakeholders que se cree han estado bloqueando activa o pasivamente el desarrollo del proyecto”² (Ojorah, 2011, p. 16).

La tercera experiencia cuya relevancia es también interesante es la del Proyecto Maba. Esta “es una iniciativa educativa sin fines de lucro que busca mejorar los niveles de aprendizaje de matemáticas y ciencias en los colegios más vulnerables del país, apalancando los últimos avances en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”³. Como proyecto, Maba ha dotado de *tablets* y contenidos educativos para estas a más de 2300 estudiantes en tres regiones del país. El foco principal del proyecto se encuentra en conseguir el cierre de la brecha tecnología y de los aprendizajes *STEAM*. Uno de sus pilares más interesantes es el de la centralidad del rol docente, para lo cual brindan talleres de formación continua en los que se busca guiar las experiencias de aprendizaje.

El proyecto inició en 2014 y los primeros resultados de su desempeño fueron obtenidos en 2015. El primer año de desarrollo del proyecto —según el *Informe de Resultados: Evaluación de Salida – Proyecto Maba*—, el desempeño general de los alumnos de primer grado de primaria evaluados mejoró en 24 puntos porcentuales al comparar los resultados de la línea base con los de la evaluación de salida. El programa se enfocó en mejorar las capacidades matemáticas en situaciones de cantidad, regularidad, equivalencia, cambio, forma, movimiento, localización y gestión de datos.

Estas tres experiencias ponen en evidencia el amplio rango de opciones que existen para emplear tecnologías como herramientas para el aprendizaje de niños pequeños en más de una temática. Sin embargo, no presentan posiciones determinantes sobre su uso. A continuación, veremos algunas posiciones relativas al uso de las tecnologías en la educación.

² Traducción propia.

³ Ver: <<http://www.proyectomaba.org/>> (consultado el 6 de junio de 2016).

2. Estado del arte: entre la tecnofilia y la tecnocrítica

Es importante tomar en cuenta la basta cantidad de opiniones que se generan alrededor del uso de las tecnologías con niños. Aquí existen dos posiciones bien marcadas: las de los tecnofílicos y las de los tecnocríticos. Los primeros están a favor del uso de las tecnologías con los niños pequeños, los segundos están en contra.

Sin importar la posición de los autores, todos consideran que aún hay mucho por explorar en el tema y que todo lo que se sabe debe tomarse con extremo cuidado. Además, dentro de los dos grupos no se encuentra una posición definitiva. Existen, por un lado, aquellos autores como Sugata Mitra (2006), cuya posición pedagógica lo llevó a experimentar y llevar a cabo el proyecto “*Hole in the wall*”⁴ que consiste en colocar una computadora en una pared de un salón de clases y dejar su uso al libre albedrío de los niños. En consecuencia, los niños aprenden tanto el uso de las herramientas como los contenidos que están en ellas. Por el otro lado, se encuentra autores como María Teresa Quiroz (2014), quien considera que el uso de las tecnologías en niños es positivo y debe buscarse que siempre cuenten con una guía y supervisión para enseñar su adecuado empleo.

Los llamados “tecnocríticos” afirman que hay grandes desafíos que tendrían que superar las tecnologías para considerarse beneficiosas para el aprendizaje. Uno de los principales problemas que identifican estos autores gira en torno a la reconfiguración que las tecnologías operan en el cerebro de las personas propiciando un pensamiento fraccionado y no-lineal. Así, como afirman Nicholas Carr y Pedro Cifuentes (2011), el uso continuado de las tecnologías parece haber reconfigurado la forma de pensar de las personas, haciéndolas pensar y conectar ideas cual “hipervínculos” de salto en salto sin dejar ningún espacio a la linealidad y, por tanto, a la reflexión. En línea con esta teoría, se encuentra Alessandro Baricco (2008), quien sostiene que la tecnología ha hecho de la generación de los bárbaros un grupo que pasa “surfeando” los contenidos y conocimientos, adaptando una lógica de superficialidad en un mar de conocimientos. Además de estos planteamientos críticos a la tecnología, están los más comunes que argumentan que la

⁴ Ver: <<http://www.hole-in-the-wall.com>> (consultado el 18 de noviembre de 2015).

tecnología perjudica seriamente la atención, la memoria y la concentración de los individuos.

Otro planteamiento que también cuestiona la aplicación de la tecnología en la educación es el de Roncoroni (2007). El autor señala que una variable que se deja de lado cuando se contempla el uso de la tecnología para los aprendizajes es que, al utilizar las diferentes herramientas, se está aceptando automáticamente un tope creativo marcado por los cerebros de las personas que produjeron los instrumentos y que por tanto marcaron los límites de lo que se puede y lo que no se puede hacer. De esta forma, habla de la dificultad para mapear adecuadamente el potencial de las tecnologías digitales. Así, plantea que la tecnología podría llegar incluso a perjudicar el desarrollo creativo de los alumnos.

Recientemente, se amplía la investigación que se está haciendo entorno a la aplicación de diferentes tecnologías en las aulas; sin embargo, la mayoría de estas están centradas en la educación primaria en adelante.

Entre las investigaciones centradas en el uso de tecnologías con niños pequeños, podemos citar la investigación realizada por Dale McManis y Tyna King (2012), quienes testaron la influencia del uso de las pizarras inteligentes (*Interactive Whiteboards* o IWB) en el desempeño de lectura y matemáticas de los niños. Ellas concluyeron que el uso de esta herramienta resulta beneficioso para el aprendizaje de los niños ya que mejora su desempeño y este se comprueba en un mejor rendimiento en exámenes estandarizados. Asimismo, se encuentra el estudio de María Esther del Moral (1999), quien afirma que las tecnologías pueden ayudar a desarrollar las competencias creativas de los individuos; pero que es necesario analizar los procesos que estos generan para evitar que su uso se convierta en antipedagógico.

Sobre esta misma línea se conduce la investigación de María Teresa Quiroz quien afirma que, cuando se habla de educación con tecnologías, se debe “entender que el cambio

de paradigma no es el del libro impreso por la tableta digital y los videos, sino por la interactividad en la relación alumno-profesor y alumno-fuentes de información”⁵.



⁵ En entrevista personal con María Teresa Quiroz, el 8 de julio del año 2014.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

1. Presentación del caso: jardín Karol Wojtyla

La presente investigación está basada en el estudio del caso de un jardín de niños de nivel inicial de 5 años cuya administración es estatal. El jardín de niños Karol Wojtyla se encuentra ubicado en el barrio de Huayracpunku, en la zona noroeste de la ciudad del Cusco y a 4 km del centro de esta.

La institución estatal existe hace más de 20 años y desde entonces cuenta con un solo salón de clases para niños de 5 años. En relación al personal, el jardín cuenta con una profesora titular asignada por el Estado y el personal auxiliar cuya compensación es cubierta por los padres de familia.

En cuanto a las herramientas tecnológicas, el jardín cuenta con una pizarra inteligente táctil, los accesorios para su uso, una *laptop* para las proyecciones, un proyector y parlantes. Todo este equipamiento, así como el internet que se paga mensualmente, es autogestionado y proviene del aporte de los padres de familia mes a mes y año a año.

La selección de este caso responde justamente a la particularidad que implica tener un jardín de niños del Estado con acceso a tecnologías bastante recientes que no se encuentran disponibles para muchos de los niños de sectores más acomodados. En la misma línea, el caso resulta interesante ya que la mayoría de niños no están expuestos a tecnologías sofisticadas e interactivas de este tipo en su vida cotidiana.

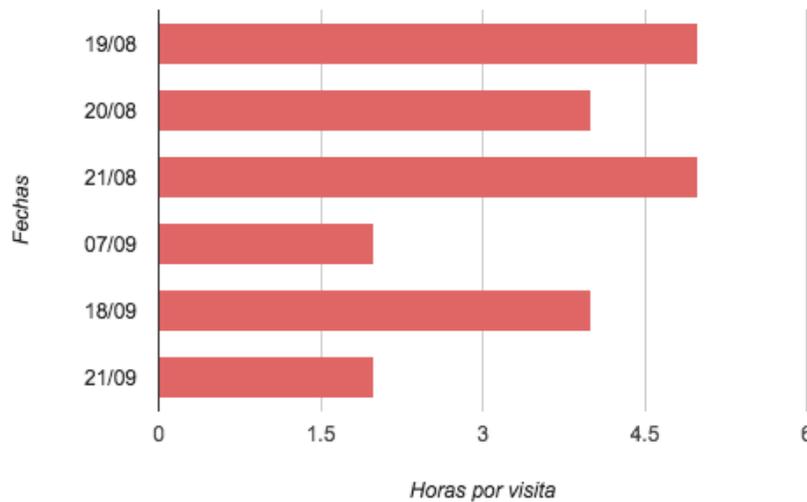
Algunos datos adicionales del caso: el aula tiene 20 alumnos, de los cuales 9 son niños y 11 son niñas; el horario de clases es de 8:30 am a 1:30 pm; en el salón hay dos profesoras (una titular y otra auxiliar). Como parte de la dinámica del centro de estudios del Estado, se les da a los niños el desayuno, proporcionado por el programa Qaliwarma, tres veces a la semana y, como parte de la autogestión de los padres de la clase, se les da refrigerio preparado por las madres dos veces a la semana.

2. Herramientas utilizadas

Para realizar la investigación, se utilizó dos herramientas principales: en primer lugar, la observación presencial y, en segundo lugar, las entrevistas en profundidad.

La observación fue en su mayoría de carácter pasivo; en otras palabras —como afirman Sampietri, Fernández-Collado y Baptista (2014)—, el observador está presente, pero no interactúa. En contadas ocasiones, durante las sesiones hubo una participación moderada que hizo que creyera una mayor interacción en algunas actividades. Bajo este formato, se realizaron seis sesiones espaciadas entre dos meses para ver el comportamiento de los niños, como se detalla en el siguiente gráfico.

Tabla 1
Distribución de visitas de campo



Fuente: propia.

De esta forma, se hizo un seguimiento a las acciones, reacciones y productos de clase de cada uno de los niños.

Se realizaron dieciséis entrevistas en profundidad a los padres de familia de los niños del salón del jardín Karol Wojtyła, entre el 20 de agosto y el 21 de septiembre, en cinco

días diferentes, tomando en cuenta la disponibilidad de los padres. La mayoría de los entrevistados fueron madres de familia entre 25 y 40 años con más de un hijo menor de edad, amas de casa y con un oficio que realizaban como independientes.

No se pudo llevar a cabo la totalidad de las entrevistas a todos los padres de familia. Se lograron entrevistar a dieciséis de los veinte padres de familia. Con cada uno de ellos, se procuró conversar un promedio de 30 minutos, los cuales fueron bastante valiosos y cada pieza extra de la conversación significó un esfuerzo adicional debido a la personalidad reservada propia de las personas entrevistadas. La conversación fue guiada mediante un cuestionario previamente preparado y dividido por temas con la intención de concatenar las respuestas de los entrevistados.

CAPÍTULO III HALLAZGOS

La finalidad de esta investigación es conocer los usos que se le dan a las herramientas tecnológicas en el salón de clases del jardín Karol Wojtyla para lograr un enfoque creativo en los procesos de lectoescritura. Como resultados del estudio, se encontró que efectivamente las herramientas tecnológicas utilizadas permiten la introducción de contenidos a los niños en el salón de clases. De la misma forma, se recabó que, a partir de estos conocimientos introducidos, los niños son capaces de producir contenidos basados en estos. Asimismo, se pudo observar que hay una influencia de las herramientas en los procesos de lectoescritura y que esta se evidencia en una percepción de mejora de los alumnos en estos procesos.

1. Introducción de contenidos

Las herramientas tecnológicas que se utilizan en la clase son elementos claves para la introducción y presentación de contenidos diversos e interactivos para los niños. En el salón de clases, las sesiones están divididas en módulos y cada módulo introduce una temática especial. Cada una de estas temáticas presenta un contenido diferente que es presentado a los niños, quienes interiorizan cada uno de los temas abordados y eventualmente los comparten.



Fuente: propia.

Producto de la observación directa que se hizo en el salón de clase, se pudo apreciar que los contenidos que combinaban imágenes con audio eran los que más involucraban a los niños. Además, si se tenía imágenes en movimiento (es decir, videos), el interés de parte de los niños era mucho mayor. Este carácter tenía una incidencia aún mayor y es que, cuando los niños estaban en el primer día del módulo que implica un día de nueva temática, la atención era de la mayoría de los estudiantes. Adicionalmente, se pudo observar que los niños recuerdan con mayor precisión los contenidos del módulo de conocimientos enciclopédicos o el de *bits* de música.



Fuente: propia.

Esta tendencia a una mayor atención e involucramiento en estos momentos de la sesión no es algo que solo se percibió en las observaciones del salón de clase; sino que se tradujo en las conversaciones con los padres, ya que la mayoría de ellos recordaba con precisión que sus niños habían aprendido las maravillas del mundo moderno, que sabían

quiénes eran los inventores de los principales artefactos del mundo moderno o que estaban escuchando a Bach. Como lo afirman un par de padres:

Por ejemplo, los días viernes mandan este folder de inglés, de autores y ella me dicta (M. Yucra [25], madre de familia).

Cuando Mildred viene de su jardín me dice, que ya conoce, muchas cosas, sin la pantalla no lo lograría, [...] me sorprende cómo trabaja la memoria (M. Yana, madre de familia).

Sobre esta misma línea, es muy importante mencionar que, en más de una ocasión, los videos introducen contenidos y elementos que logran fomentar la curiosidad de los niños. Es así que un elemento nuevo hace que los niños pregunten sobre el siguiente y sobre su consecuencia y así indefinidamente.



Fuente: propia.

2. Producción de contenidos



Fuente: propia.

Una vez que los niños observan e interactúan con los contenidos que se les presenta en clase, el camino a la producción y la construcción de sus propios contenidos no es muy largo. Para la producción de estos contenidos, hay dos caminos que se pudieron observar.

El primero por el sistema que llamaremos “formal”, propuesto en clase por las actividades que se plantean en las sesiones y que son dirigidas y protagonizadas por la profesora o su auxiliar.

En este tipo de producción, hay también dos variantes. La primera está compuesta por actividades muy estructuradas que apuntan a desarrollar capacidades específicas en los niños y que de una forma u otra las testean; en otras palabras, hay una forma correcta de ser llevados a cabo y hay otra incorrecta que será rechazada. La segunda variante permite una mayor libertad, pero brinda la línea guía de las actividades que deben realizarse. Así, se presenta una determinada temática y se pide a los niños que hagan un dibujo sobre la base de esto y lo pinten o que escriban algún cuento o historia tomando en cuenta la pequeña historia que les han contado en clase. La evidencia alrededor de ello se da tanto en clase

como en casa: en clase, se puede observar en los dibujos basados en historias que presentan o en la organización de fichas con números formando imágenes; en casa, como lo evidencian los padres, se muestra en las tareas que estos tienen que ayudar a redactar:

Yo tengo que leerle lo que dice en la hoja. “Acá dice tal, tal cosa”, ella lo hace, sin mí no hace, necesita siempre la ayuda, o bien de mi hijo o bien de mí (M. Meléndez [43], madre de familia).

En estas los alumnos deben contar una historia y luego dibujar lo más resaltante del cuento. Si bien las instrucciones no señalan nada en relación a los cuentos de la semana, los padres comentan que en general las historias que les cuentan tienen algunos elementos del cuento inicial que se mezcla con el cuento que se está leyendo en clase y con todo aquello que proviene de su imaginación:

Lo que le gusta es hacer su cuento, hay una hoja que le manda la profesora y semanalmente llevamos un cuento, todos los días le tengo que leer el cuento, lo que ha entendido ella me tiene explicar y yo lo escribo. Y a parte para ella le mandan otra hoja para que ella haga su cuento. Ella hace su cuento no sé cómo (M. Meléndez [43], madre de familia).



Fuente: propia.

El segundo camino de producción de contenidos tiene un proceso de generación inverso; es decir, se produce fuera del ambiente escolar, pero parece haber tenido su semilla o disparador en un evento en el salón de clases o asociado a este.

Así, se puede mencionar el testimonio de una madre de familia que comentó que su hija compuso una poesía por el Día del Maestro para la profesora y que la “creó en su mente” (M. Y., madre de familia) y después la recitó. Esta producción, que podría ser al azar, tiene una correlación con el módulo que se estaba trabajando a inicios de ese mes y que incluía una sección con un poema corto.

En la misma línea de esta reflexión, en la que la producción de contenidos no tiene lugar en el aula, pero tiene un germen en esta, se encontró una forma de abordar la situación bastante particular. Desde el punto de vista de los padres, cuando se está produciendo un contenido se debe dar libertad a los niños para expresarse y plasmar sus ideas. Así, este testimonio lo explica bastante bien:

Me parece que es porque no le prohíbo, que se va a hacer, prohibirle es peor, decirle no agarres, no toques es peor. Es mejor que esté ahí, que el descubra, que vaya descubriendo lo que hace (E. Limache, madre de familia).

En contraste, al momento de introducir contenidos a los niños, el cuidado debe ser mucho mayor y se debe tener en cuenta una constante supervisión de una persona más capaz que actué como guía. Este testimonio ejemplifica de manera clara la postura:

El internet es muy bueno pero si se le deja así, lo va a utilizar como juego. [las tecnologías] te ayudan en muchas cosas pero si no lo sabes utilizar te va a perjudicar, va a ser un bulto más” “pero si hay un responsable para un uso pedagógico como lo hace aquí la profesora es muy diferente (E. Limache, madre de familia).

3. Influencia en la lectoescritura

Otro elemento que también se evidenció durante la investigación fue la alta correlación de la mayoría de las actividades y de los productos que los niños generaban con la lectoescritura y sus procesos.

De los contenidos expuestos en la pizarra inteligente, el 70% de las actividades eran de silabeo, entonación, reconocimiento de sílabas, conexión de palabras con sus referentes alfabéticos y narración de cuentos. Todas estas generan indefectiblemente un traslapeo físico a actividades tradicionales en forma de fichas relacionadas a desarrollar capacidades de lectoescritura⁶.

Este punto tiene una correlación con los dos anteriormente mencionados, ya que el desarrollo de los procesos de lectoescritura en los niños deriva de una correcta introducción de contenidos y se evidencia en la producción de estos.

Este tema fue abordado principalmente en la recolección de testimonios de los padres en el ítem relacionado a su percepción sobre el desenvolvimiento de sus hijos. Con la finalidad de sesgar lo menos posible las preguntas a los padres y por ende sus respuestas, se buscó comentarios espontáneos sobre el desarrollo de los niños. La mayoría de los padres dio una respuesta espontánea sobre el tema y comentó que sus niños ya sabían leer:

Lo que sí está demorando es en escribir por eso yo también le compro siempre, para que repase las letras eso siempre le estoy comprando y a él no le está gustando. No le gusta, solo le gusta lo que la profesora le manda y lo que lo compro yo no lo hace. “Esto no me han mandado la profesora, tú has comprado, yo no voy a hacer” (O. Huaraka, madre de familia).

Además, mencionaron cómo las actividades tanto de la pizarra electrónica en silabeo como de las fichas en asociación de palabras con sus referentes gráficos ayudaron al proceso de aprendizaje.

⁶ Actividades de lectoescritura según currícula nacional de inicial (5 años).

Lamentablemente, los resultados en este aspecto no son tan específicos ni concluyentes debido a la falta de herramientas más precisas y a los recortados tiempos de estudio del caso que no permiten tener un seguimiento de mayor envergadura en los niños y sus usos y actitudes.



CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación permitieron alcanzar los objetivos planteados, ya que hacen posible describir claramente el uso que se les da a las herramientas tecnológicas en el caso para establecer y buscar cumplir aprendizajes en lectoescritura.

De esta forma, se sabe que el principal uso que se le dan a las tecnologías en el aula del jardín Karol Wojtyła es el de herramienta de introducción de contenidos de forma dinámica y capaz de generar un involucramiento con los estudiantes.

Asimismo, se puede afirmar que el uso de las tecnologías en el aula está generalizado para todos los procesos que se llevan a cabo, ya que todas las actividades realizadas tienen un par digital y la mayoría de ellas un par físico determinado por fichas o actividades en papel. De esta forma, la interacción o participación directa de los niños se da en actividades tradicionales producto de los elementos compartidos en pantalla. Además, los niños no suelen tocar las herramientas directamente, sino que solo reciben sus estímulos.

Lo obtenido en el presente estudio también ha permitido identificar de una forma u otra los temas del enfoque creativo que el uso de las pizarras y los *softwares* promueven. Por un lado, el enfoque creativo hace posible una “metodología creativa” que implica el uso de herramientas diferentes y que se encuentra fuera de la zona de confort. Por otro lado, este enfoque ha permitido identificar la producción de contenidos como un ítem más que se logra gracias al uso de las tecnologías.

Otro de los objetivos que también han sido logrados en la investigación es el análisis de los procesos creativos de los niños. Al estudiar las interacciones y acciones de los niños en el salón de clase y compararlas con los que los padres de familia mencionaban sobre sus comportamientos en casa, ha sido posible esbozar una manera en la que los procesos creativos que los niños realizan se lleven a cabo. Para esto, se tomó en cuenta la teoría y, sobre la base de esta, se establecieron tres pasos que son los que se fomentan con las herramientas de clase. Primero, los contenidos son presentados a los niños de una forma

casi expositiva; después se pide a los niños que resuelvan ciertos ejercicios y actividades que los llevan a crear contenidos parametrados. Finalmente, los niños crean contenidos espontáneos, a veces incentivados por algún tipo de actividad que nace en clase, pero en general por actividades ajenas a ella.

Muy a parte de los resultados que se han conseguido con la investigación, se debe recalcar que trabajar con un concepto tan complicado y en el que tan pocos están de acuerdo como es el de la creatividad genera amplias dificultades en su delimitación. Habiendo tomado en cuenta esto, en la investigación se pudo apreciar que aplicar un enfoque creativo haciendo uso de herramientas tecnológicas puede ser muy complicado. Aquí las dificultades vienen desde muchos flancos. En primer lugar, desde la perspectiva de las profesoras, ya que lo más natural es hacer un traslapo de lo físico a lo digital y, cuando se necesita generar una interacción, volver a lo físico. En segundo lugar, es complejo ya que la producción creativa que se siembra gracias a un contenido difundido en una herramienta digital no puede ser monitoreada al 100%, por lo que el producto puede como no responder al estímulo del enfoque creativo.

Los resultados producto de la investigación también permiten empezar a formar una hipótesis sobre el rol de las herramientas tecnológicas en un aula de niños pequeños. Las investigaciones hasta el momento se han ocupado del impacto que tiene en la vida y en el quehacer cotidiano de los niños el uso de las tecnologías o hasta su impacto a largo plazo, pero ni los más partidarios ni los más detractores han establecido claramente cuál es el rol de las herramientas tecnológicas en el salón de clase.

Más allá de las prestaciones que tengan, los usos más dinámicos o menos dinámicos que se les den e incluso el nivel de especificidad de los contenidos que se compartan a través de estas herramientas, es muy posible que la principal y más importante misión de la tecnología en el aula sea la de un detonador. Las tecnologías funcionan como un detonador en el aula. Estas son un detonador de la introducción de contenidos en la que se pone a disposición un elemento inicial de forma que genere involucramiento y la introducción del contenido para luego ser reforzado.

En cuanto a los aportes a la teoría analizada en el caso estudiado, se puede constatar que las tecnologías utilizadas no representan directamente un tope creativo; sino que son un punto de partida del cual es posible generar contenidos nuevos y auténticos. En relación al nivel de guía que plantea la teoría como idónea, se puede afirmar que una guía medianamente marcada puede ser positiva y genera una interacción concluyente con los niños.

Adicionalmente, es importante mencionar que, en un estudio como el llevado a cabo, es muy complejo poder determinar la verdadera influencia en los procesos cognitivos que puede tener el uso de herramientas como las presentadas.

Establecido esto, se puede afirmar que el principal hallazgo que puede aportar a la teoría esta investigación es el de buscar que se utilicen las tecnologías como herramientas que son parte de un todo articulado que puede desembocar en una mejora de los procesos de aprendizaje. Así, se debe buscar no adoptar un enfoque ni tecnocrítico ni tecnofílico; ya que ambos, en su concepto mismo, implican una posición central y autoritaria de la tecnología. En otras palabras, los enfoques no deben girar en torno a la viabilidad o no del uso de la tecnología en niños pequeños; sino que deben concebirla como un bastón sobre el cual tanto alumnos como maestros se pueden apoyar para profundizar, dinamizar o transmitir un concepto.

En relación a los aportes a los estudios previos sobre el tema, se puede mencionar que en la mayoría de las investigaciones se presta especial atención a los procesos de lectura, escritura y matemáticas como pilares básicos sobre los que se quiere estudiar el efecto que tienen las tecnologías. Sin embargo, son muy pocos los que involucran la variable de la creatividad. En la investigación se ha visto que lograr que los contenidos transmitidos con ayuda de la tecnología tengan un enfoque creativo no resulta muy complejo de llevar a cabo en el aula. Asimismo, conseguir que estos deriven en una producción espontánea tampoco exige un esfuerzo extraordinario, sino solo un trabajo de seguimiento. Tomando en cuenta esto, se observó que para los niños es mucho más sencillo sacarle sentido a aquello que ellos mismos han producido. En consecuencia, se podría sostener que utilizar un enfoque

creativo como paso intermedio entre utilizar tecnología en el aula y testear la influencia de la tecnología en los procesos de lectura, escritura y matemáticas puede ser positivo.

Adicionalmente, otro punto muy importante encontrado en los antecedentes es que se plantea una observación muy cercana de los procesos que se utilizan para entender y analizar el cambio de paradigma. En la investigación, se pudo ver que el caso tiene muchas flaquezas en el momento de adoptar el cambio más profundo de paradigma y en la mayoría de actividades su adopción es solo superficial. Esto puede deberse a la adopción empírica que se ha hecho de las tecnologías. Una investigación de más largo aliento es la que puede determinar si este planteamiento menos estructurado tiene un efecto negativo en la formación de los niños.

En relación con lo abordado líneas arriba, llevar a cabo un estudio de un caso tiene muchos beneficios para establecer una metodología y ser acuciosos con la recolección de la información; sin embargo, al ser algo mucho más reducido, implica que la ausencia de cualquier elemento es notada. Así, la primera gran dificultad fue conseguir a la totalidad de padres de familia. El segundo obstáculo, asociado al anterior, fue el llevar a cabo la investigación en tiempos reducidos debido a que se realizó en una ciudad distinta a la de residencia. Otra complicación muy presente en la investigación fueron los conocimientos reducidos de pedagogía que limitaban el rango de análisis en el estudio.

La investigación deja muchas puertas abiertas para futuras investigaciones que tengan una duración mayor y puedan generar una evaluación previa y otra posterior de los niños y los indicadores planteados alrededor de su trabajo con la pizarra electrónica. Asimismo, se percibe la posibilidad de llevar a cabo un estudio comparativo de dos o más jardines en las que las variables geográficas y económicas entren a tallar. De la misma forma, hay la posibilidad de hacer estudios comparativos tomando en cuenta las metodologías aplicadas, así como las herramientas tecnológicas que se usan y las cantidades disponibles para su uso. En este último punto, se pueden estudiar los efectos de individualizar las herramientas y la comparación de estas con los usos más colectivos que se les dan en las pizarras inteligentes. Además, se debería buscar realizar investigaciones de este tipo con un equipo

multidisciplinario que permita tener enfoques desde los campos educativos, tecnológicos (de desarrollo de *software* y *hardware*), psicológicos y comunicacionales.



REFERENCIAS

- Andreone, Adriana & Daniel Bollo (2005). Proyecto 05/E153: "Plataformas educativas en internet. Condicionantes tecnológico-culturales". Argentina: Universidad de Córdoba. Disponible en: <http://www.cepi.us/posgrado/recursos/archivos/ebooks/06_3_Andreoni_Adriana_y_otros.pdf>.
- Baricco, Alessandro (2008). *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Cano, Ana María (2012). Aplicación de la tecnología digital en la educación pública. Programa One laptop per child en el Perú. En: *Cultura digital en América Latina. Investigación interuniversitaria. Educación y evangelización* (pp. 218-249). Bogotá: Cedral.
- Carmona Botero, Sara (2015). Uso de aplicaciones multimediales para dispositivos móviles y resolución de problemas en niños entre los 5 y los 6 años. En: *XV Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social: FELAFACS 2015. Convergencias comunicativas. Mutaciones de la cultura y del poder* (5 al 7 de octubre) (pp. 374-386). Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://www.academia.edu/17288450/Conferencia_Magistral_FELAFACS_2015_Transformaciones_en_el_campo_de_estudios_de_la_Comunicacion_B3n_en_America_Latina_Perspectivas_epistemologicas_y_eticas_en_torno_a_la_generacion_la_apropiacion_y_la_divulgacion_del_conocimiento_cientifico_academico>.
- Carr, Nicholas & Pedro Cifuentes (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* México DF: Taurus.

- Cobo, Cristóbal & John Moravec (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>>.
- Cristia, Julián, Pablo Ibararán, Santiago Cueto, Ana Santiago, & Eugenio Severín (2012). *Tecnología y desarrollo en la niñez: evidencia del programa Una laptop por niño*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Del Moral, María (1999). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Creatividad y educación. *Educar* 25, 33-52.
- Fonseca, Socorro, Alicia Correa, María Ignacia Pineda & Francisco Lemus (2011). *Comunicación oral y escrita*. México: Pearson Educación.
- Guedenon, Patient, Bertille Dehoumon & Yves da Conceição (2014). Contribution to the Improvement of Class Teaching of Life and Earth Sciences. *European Journal of Contemporary Education* 9(3), 140-148.
- Instituto Apoyo (2015). *Informe de resultados: evaluación de Salida - Proyecto Maba*. Lima: Apoyo.
- McManis, Lilla & Tryna King (2012). FETC 2012: Interactive Whiteboard Content for Early Learners. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/HatchEarlyLearning/fetc-2012-interactive-whiteboard-content-for-early-learners>> (consultado el 18 de noviembre de 2015).
- McManis, Lilla & Susan Gunnewig (2012). Finding the Education in Educational Technology with Early Learners. *Young Children*, 14-24.
- Mitra, Sugata (2006). *The hole in the wall: Self-organising systems in education*. Noida, UP: McGraw Hill.
- Mitra, Sugata (2013). Sugata Mitra: Build a School in the Cloud [archivo de video] Disponible en: <https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud>.

- Oojorah, Avinash (2011). *Sustaining Technology in classrooms under the Sankoré Project: A case study of a multi-pronged approach*. Centre for Open and Distance Learning. Moka: Mauritius Institute of Education.
- Quiroz, María Teresa (2013). *Sin muros. Aprendizajes en la era digital*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Rivoir, Ana & Susana Lamschtein (2012). Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social. En: Guillermo Sunkel & Daniela Trucco (eds.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: algunos casos de buenas prácticas* (pp. 125-143). Santiago: CEPAL.
- Roncoroni, Umberto (2007). *La forma emergente. Arte y pedagogía en el medio digital*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Sampieri, Roberto, Carlos Fernández-Collado & Pilar Baptista (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). México DF: McGraw-Hill Education.
- Unesco (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>>.
- Valerio, Gabriela (2001). Administración del conocimiento. Herramientas tecnológicas para la administración del conocimiento. *Transferencia 14(56)*. Disponible en: <<http://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/57/57-III.01.html>>.



ANEXOS

ANEXO 1 GUÍA DE OBSERVACIÓN

Durante las sesiones, se seguirá el desenvolvimiento de 5 niños por sesión con el objetivo de concentrarse en sus reacciones e interacciones.

Niño/a 1

1	Nombre
2	Edad
3	Hermanos
4	Participación en clase
5	Utilización de los materiales de clase
6	Involucramiento en las actividades de clase
7	Interacción con los compañeros de clase
8	Actitudes durante el uso de las herramientas tecnológicas
9	Actitudes durante el recreo
10	Actitudes durante el refrigerio
11	Muestra de trabajo de clase

Niño/a 2

1	Nombre
2	Edad
3	Hermanos
4	Participación en clase
5	Utilización de los materiales de clase
6	Involucramiento en las actividades de clase
7	Interacción con los compañeros de clase

- | | |
|----|---|
| 8 | Actitudes durante el uso de las herramientas tecnológicas |
| 9 | Actitudes durante el recreo |
| 10 | Actitudes durante el refrigerio |
| 11 | Muestra de trabajo de clase |

Niño/a 3

- | | |
|----|---|
| 1 | Nombre |
| 2 | Edad |
| 3 | Hermanos |
| 4 | Participación en clase |
| 5 | Utilización de los materiales de clase |
| 6 | Involucramiento en las actividades de clase |
| 7 | Interacción con los compañeros de clase |
| 8 | Actitudes durante el uso de las herramientas tecnológicas |
| 9 | Actitudes durante el recreo |
| 10 | Actitudes durante el refrigerio |
| 11 | Muestra de trabajo de clase |

Niño/a 4

- | | |
|---|--|
| 1 | Nombre |
| 2 | Edad |
| 3 | Hermanos |
| 4 | Participación en clase |
| 5 | Utilización de los materiales de clase |

- | | |
|----|---|
| 6 | Involucramiento en las actividades de clase |
| 7 | Interacción con los compañeros de clase |
| 8 | Actitudes durante el uso de las herramientas tecnológicas |
| 9 | Actitudes durante el recreo |
| 10 | Actitudes durante el refrigerio |
| 11 | Muestra de trabajo de clase |



ANEXO 2
PAUTA DE ENTREVISTAS A PADRES DE FAMILIA

1. Datos personales

- a) Edad
- b) Lugar de nacimiento
- c) Hermanos o hermanas
- d) Estado civil
- e) Hijos, edades de los hijos
- f) Estudios
- g) Lugar de trabajo
- h) Tiempo de trabajo en la institución

2. TICS

- * a) ¿Usted tiene alguna *tablet*, *smartphone* o *laptop*? ¿Cuál? *
- b) ¿Usted tiene alguna consola de videojuego? ¿Cuál?
- c) ¿Usted tiene un *SmarTV*? ¿Cuál?
- d) ¿Usted tiene alguna cámara digital o de video? ¿Cuál?
- e) ¿Su hijo utiliza alguna de estas? ¿Cuál?
- f) ¿Su hijo posee alguna de estas? ¿Cuál?
- g) ¿Cuánto tiempo al día en promedio utiliza su hijo estos dispositivos?
- h) ¿Los utiliza solo/sola o con el apoyo o supervisión de alguien más? ¿Quién?
- i) ¿Qué opina del uso de los dispositivos por parte de los niños en casa?
- j) ¿Qué opina del uso de los dispositivos por parte de los niños en el aula?

3. Creatividad

- a) ¿Cuál es para usted una manifestación de la creatividad en los niños?
- b) ¿Cuál es para usted una manifestación de la creatividad en su niño/a?
- c) ¿En qué momento cree usted que se manifiesta de mayor manera la creatividad de su hijo/a?
- d) ¿Por qué cree que se manifiesta la creatividad en este momento y no en otro?
- e) ¿Cree usted que hay componentes específicos que estimulan la creatividad de su hijo/a?
- f) ¿Considera usted que su hijo/hija es más o menos creativo con el paso de los años?
- g) ¿De dónde cree usted que sacó la creatividad su hijo/a?
- h) ¿Considera usted que los medios de comunicación favorecen o perjudican la creatividad de sus niños?
- i) ¿Considera usted que las tecnologías favorecen o perjudican la creatividad de sus hijos? Mencione una tecnología específica y diga el porqué.
- j) ¿Considera usted que las herramientas tecnológicas utilizadas en el aula favorecen o perjudican la creatividad en sus hijos/as?

4. Lectoescritura

- a) ¿Qué actividades realiza su niño/a en casa?
- b) ¿Me podría contar qué actividades realiza usted con él o ella? De esas actividades, ¿cuáles realiza con usted? Y, ¿sobre las tareas?
- c) ¿Cómo hace las tareas su niño/a? ¿Con quién? ¿Cuándo?
- d) Cuénteme un poco más de las tareas que le manda a su niño/a. Buscar que se ejemplifique y compare con experiencias con otros hijos.

- e) Elegir una tarea que se ejemplifica en la respuesta anterior. ¿Cómo la realizó? ¿Cuál fue el tema? ¿Cómo la hacía antes? ¿Cómo la hace ahora? ¿Qué le parece la tarea? Buscar que la califique.
- f) ¿Qué otros temas hay en las tareas? ¿Qué otros temas han hecho sus hijos/as? Esperar respuesta espontánea con relación a escritura/lectura. ¿Y cómo son los cuentos? ¿Qué hace?
- g) ¿Cuáles son los cambios que ha visto en su hijo/a de inicio de año a este mes? Esperar respuesta espontánea, sino mencionar temas de escritura y lectura utilizando ejemplos.
- h) ¿Hay alguna cosa que le gustaría que le manden a su hijo/a como tarea?
- i) Después de las tareas, ¿qué hace su niño/a? Esperar respuesta espontánea, sino introducir tema de actividades educativas.
- j) ¿Alguna vez ha tenido su hijo/a dificultad para realizar una tarea? ¿Qué hizo? ¿Cómo lo ayudó?
- *k) ¿Alguna vez armó o le dio alguna actividad relacionada? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

ANEXO 3
UBICACIÓN DEL COLEGIO



SCIENTIA ET PRAXIS