



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS CENTROS EDUCATIVOS DE DISTINTAS
MODALIDADES CURRICULARES EN CUANTO AL DESARROLLO DE LA
PSICOMOTRICIDAD EN EL NIVEL DE SALA CUNA

Tesis para optar al grado Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad
Educativa

XAVIERA GONZÁLEZ

Directora:
Dra. Carolina Aroca Toloza

Santiago de Chile, año 2023

RESUMEN

El presente estudio compara el enfoque de dos centros educativos en cuanto al desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna. La diferencia de los centros está dada por su modalidad curricular: uno cuenta con una modalidad curricular integral y otro con una modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler. Para esto se observan las características, el uso y aplicación del espacio físico, el mobiliario y los materiales de los cuales disponen los centros para el desarrollo psicomotor, así como se identifican percepciones que tienen las educadoras sobre el desarrollo psicomotor en sala cuna, y los objetivos que explicitan los centros educativos en sus documentos pedagógicos.

El estudio recurre a una metodología cualitativa interpretativa de alcance exploratorio, enmarcada en la fenomenología social, para construir casos de ambos centros educativos y se comparan mediante un análisis de contenido. Las técnicas escogidas para la construcción de los casos son la entrevista semi estructurada, el análisis de documentos y la observación no participante.

Para asegurar la validez del estudio se realiza una triangulación metodológica que da paso al análisis de datos, del cual emergen cuatro categorías consistentes con los elementos observados. En este sentido los resultados obtenidos se observan en elementos comparativos sobre los usos, aplicaciones y características del espacio físico, mobiliario y materiales, las percepciones de las educadoras sobre las necesidades del desarrollo psicomotor, las interacciones de las adultas en el aula y las características de la modalidad curricular.

PALABRAS CLAVE: Educación Parvularia; Sala Cuna; Desarrollo psicomotor.

ESTUDIANTE TESISTA: Xaviera González, xavieragonzalez.xg@gmail.com.

DEDICATORIA

A mi abuelo que me enseñó el valor de la educación.

A mi abuelita que me enseñó con amor.

A mi tío por el apoyo incondicional en mi proceso formativo.

Gracias.

ÍNDICE

●	Introducción.....	1
●	Presentación del problema y pregunta de investigación.....	3
●	Objetivos.....	9
	Objetivo General	
	Objetivos Específicos	
●	Marco	
	Teórico.....	10
	Desarrollo en la infancia.....	10
	<i>Desarrollo motor</i>	14
	<i>Desarrollo psicomotor</i>	15
	Curriculum.....	21
	<i>Breve historia de la educación parvularia</i>	21
	<i>Concepto de curriculum</i>	22
	<i>Modalidad curricular</i>	24
	<i>Currículo Integral: Historia del Currículo Integral, Aspectos fundamentales, Interacciones pedagógicas, Planificación y evaluación, Trabajo con familias</i>	25
	<i>Pedagogía Pikler: Historia de la pedagogía Pikler, Aspectos fundamentales, Interacciones pedagógicas, Planificación y evaluación, Trabajo con familias</i>	31
	Centro educativo.....	38
	<i>Concepto de centro educativo</i>	38
	<i>Sala cuna menor: principales ejes de trabajo</i>	38
	<i>Ambientes de aprendizaje: espacio y mobiliario</i>	40
	<i>Documentos pedagógicos</i>	42
	<i>Percepciones de educadoras</i>	43
●	Metodología.....	45
	Alcance y tipo de investigación.....	45
	Diseño de investigación.....	45
	Muestreo.....	46

Técnicas e instrumentos	46
Validez y credibilidad...	48
Análisis de datos	48
● Análisis de datos	49
Procedimientos de análisis de la información...	49
Hallazgos y Análisis	49
<i>Categoría: Elementos distintivos de los enfoques en cuanto al uso y características del espacio físico, mobiliario y materiales didácticos</i>	50
<i>Subcategoría: El espacio como determinante de los movimientos psicomotores y de la interacción con el medio que le rodea.</i>	53
<i>Categoría: Percepciones de las prácticas pedagógicas de la educación psicomotriz: actuar dirigido y/o actividad autónoma</i>	64
<i>Categoría: El rol de las adultas en la cotidianidad: relaciones entre la promoción del aprendizaje, la construcción de vínculo y la actividad autónoma</i>	69
<i>Categoría: Modalidades curriculares bajo el enfoque de derechos y promoción de prácticas inclusivas y respetuosas como características de la prácticas pedagógicas</i>	79
<i>Subcategoría: Evaluación a partir de focos de observación.....</i>	81
<i>Subcategoría: Participación de las familias según modalidad curricular</i>	83
● Conclusiones	87
Proyecciones	89
● Bibliografía	91
● Anexos	101

Anexo 1: Objetivos del Núcleo Corporalidad y Movimiento para el nivel de Sala Cuna	101
Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral	101
<i>Observación 11 de octubre</i>	101
<i>Observación 12 de octubre</i>	110
<i>Observación 18 de octubre</i>	119
<i>Observación 19 de octubre</i>	125
Anexo 3: Observaciones pedagogía Pikler... ..	130
<i>Observación 20 de octubre</i>	130
<i>Observación 25 de octubre</i>	138
<i>Observación 26 de octubre</i>	143
<i>Observación 27 de octubre</i>	147
Anexo 4: Entrevistas	149
<i>Entrevistas Modalidad Curricular Integral</i>	149
<i>Entrevista Educadora</i>	149
<i>Entrevista Directora</i>	161
<i>Entrevistas modalidad curricular pedagogía Pikler</i>	165
<i>Entrevista educadora</i>	165
<i>Entrevista Directora</i>	173
Anexo 5: Cartas de validación... ..	180
Anexo 6: Formato consentimientos informados	194

INTRODUCCIÓN

En el nivel de sala cuna menor el movimiento y la capacidad de lograr distintas posturas son parte importante de los aprendizajes que se abordan en este primer periodo ya que permite nuevas capacidades de acción y exploración. Es por esto que los centros educativos consideran el desarrollo de la corporalidad en sus planes y programas, aunque en este nivel educativo no existe una forma particular de trabajar esta área, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) exponen lineamientos y elementos centrales que se deben intencionar en el aula.

De esta manera, los centros educativos pueden trabajar con el mismo documento, pero intencionarlo de distintas formas, por lo que se hace necesario saber cómo las modalidades curriculares influyen en el trabajo psicomotor que se lleva a cabo en los centros educativos, entendiendo que cada modalidad tiene de base distintos intereses y se expresa de distintas maneras.

En este estudio se abordarán dos modalidades curriculares, una basada en la pedagogía Pikler y otra basada en el Currículo Integral. La primera modalidad curricular se enfoca en el desarrollo psicomotor y en los vínculos como ejes centrales de su actuar pedagógico, en el cual los elementos relevantes son el movimiento libre y la actividad autónoma, la creación en un ambiente específico y vínculos seguros, todo en pos de promover una experiencia de desarrollo autónoma.

La segunda modalidad curricular busca intencionar los aprendizajes desde una mirada global y holística, integrando todos los ámbitos del desarrollo en una planificación que se intenciona para que los niños y niñas puedan vivir diversas experiencias.

Es de especial interés el desarrollo psicomotor en este nivel educativo ya que este concepto comprende el desarrollo motriz transversalmente con el entorno en el cual los niños y niñas se desarrollan y los vínculos que experimentan, por lo que el desarrollo psicomotor se comprendería desde las implicancias psicológicas del movimiento y no solo como la capacidad de adquirir posturas (Ramos *et al.*, 2008; Palacios *et al.*, 2014).

El objeto de estudio de esta tesis no es evaluar el desarrollo psicomotor de los niños y niñas que atienden a los distintos centros educativos, sino que observar y comparar cómo los centros educativos llevan a cabo las propuestas pedagógicas en cuanto al desarrollo psicomotor, por lo que se observan los ambientes de aprendizaje, las interacciones que propone la modalidad y los elementos distintivos de las modalidades.

El presente estudio nace desde la necesidad de profundizar en el conocimiento de cómo se lleva a cabo el trabajo psicomotor en las aulas de niveles de salas cuna en establecimientos que abordan su perfil educativo desde distintas áreas. En este sentido, se busca conocer similitudes y diferencias sobre el trabajo pedagógico en cuanto al desarrollo psicomotor por concepto de modalidad curricular.

Para llevar a cabo este objetivo se realiza una revisión bibliográfica para conocer los principales estudios que se han llevado a cabo en la materia y dar un punto de vista actualizado al estudio. A partir de esta revisión se realiza la presentación del problema y se da inicio al trabajo de tesis.

El documento cuenta con cuatro capítulos, el primero presenta el problema, la pregunta de investigación que nace a partir de la revisión bibliográfica y los objetivos que se proponen para guiar el estudio. El segundo capítulo cuenta de un marco teórico que revisa los conceptos de desarrollo y curriculum a profundidad y algunas áreas de los centros educativos que son relevantes para este estudio.

El tercer capítulo describe la metodología utilizada para poder dar respuesta a los resultados. Se escoge una metodología cualitativa interpretativa de alcance exploratorio, que se comprende desde la fenomenología social, para construir casos de dos centros educativos y poder compararlos mediante un análisis de contenido. Las técnicas que se escogen para la construcción de los casos son la entrevista semi estructurada validada por expertas, el análisis de documentos y la observación no participante. Para el criterio de validez se realiza una triangulación metodológica, la que da paso al cuarto capítulo que corresponde al análisis de datos.

En el análisis de datos los hallazgos permiten relevar cuatro categorías, la primera es sobre elementos distintivos sobre los usos, características y aplicaciones del espacio físico, mobiliario y material didáctico, la segunda sobre las percepciones de las educadoras sobre el desarrollo psicomotor, la tercera sobre las interacciones de las adultas en el aula y la cuarta sobre características de la modalidad curricular.

Se expone una conclusión general sobre cómo influyen distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen los centros educativos en el desarrollo psicomotor de los niños y niñas en el nivel de sala cuna menor. Finalmente, el estudio marca un antecedente en el campo de los estudios comparativos.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Desde la década de 1970 el desarrollo psicomotor ha sido tema de estudio de diferentes disciplinas del área de la salud, tales como pediatría, terapia ocupacional, kinesiología, entre otras. Esta área del desarrollo junto con otras psicosociales, han tomado más relevancia a través de los años ya que ha habido una disminución de la mortalidad y enfermedades asociadas a la desnutrición (Santelices *et al.*, 2015).

De esta forma, la evaluación del desarrollo psicomotor en Chile se incorporó en 1970 en el sistema de salud y hasta el día de hoy se realiza mediante las mismas pruebas, llamados “Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP)” que está enfocado para evaluar el desarrollo hasta los dos años y “Test de Desarrollo Motor (TEPSI)” para niños y niñas hasta los 5 años (Rodríguez *et al.*, 2013).

En complemento, para hacer un seguimiento y evaluación del desarrollo psicomotor, el programa “Chile Crece Contigo” también ofrece estrategias de estimulación temprana (Santelices *et al.*, 2015). Parte del programa es dar aviso a los centros educativos estatales sobre cada uno de los casos de alteraciones en el desarrollo psicomotor advertidos en los controles de Niño Sano que son realizados en los Centros de Salud Familiar (CESFAM). De esta manera los equipos educativos del nivel en particular pueden trabajar estrategias de estimulación, es decir, ejercicios de repetición sugeridos por los profesionales del CESFAM con los niños y niñas.

Algunos estudios sobre el desarrollo psicomotor muestran cómo afectan factores ambientales como la pobreza y la falta de estimulación (Schonhaut *et al.*, 2009). Así mismo, estudios realizados principalmente por Lira (1979; 1994) sobre controles de salud, muestran diferencias en cuanto a niveles de desarrollo a la misma edad en niños y niñas provenientes desde distintos niveles socioeconómicos. Es decir, niños y niñas pertenecientes a rangos socioeconómicos más bajos tienen menor nivel de desarrollo o mayor nivel de retraso en su desarrollo psicomotor que los niños y niñas de niveles más altos. En términos más específicos, algunos factores que afectan el desarrollo psicomotor son: pesar menos de 2.5 kilos al nacer, la baja cantidad de años de escolarización de los padres, que la madre sea mayor a 40 años (Lira, 1994), la desnutrición (Suárez y García, 2017), entre otros.

Al año 2006, en Chile el 11% de los niños y niñas presentaba algún tipo de retraso en el desarrollo psicomotor y un 30% se catalogó como estar en riesgo en esta área (MINSAL, 2006, citado en Santelices *et al.*, 2015). Según datos del Gobierno de Chile, el año 2010 se diagnosticó a más de 24 mil niños y niñas con algún tipo de rezago (es decir, un 6,5% de la

población) y a más de 25 mil niños y niñas (que corresponde a un 6,9% de la población) con algún tipo de déficit, que se entiende como riesgo y/o retraso (DEIS, 2010, citado en Gobierno de Chile, 2010) de los cuales más de un 90% ingresó a salas de estimulación.

Los últimos datos extraídos de la Encuesta de Calidad de Vida y Salud del MINSAL (2019) evidencian que más de 44 mil niños son diagnosticados con rezago y/o déficit, lo que corresponde a un 11,6% de la población infantil. Estos porcentajes no tienen variaciones significativas, manteniéndose estables con una variación promedio de 4,1% durante los últimos 5 años.

Como se ha mencionado anteriormente, el área de la salud no es la única que se ocupa del desarrollo psicomotor en la infancia sino que los centros de educación parvularia también lo abordan pero desde una mirada principalmente pedagógica, buscando un desarrollo óptimo de forma integrada que se intenciona constantemente.

Actualmente en educación parvularia, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), contemplan en el núcleo de Corporalidad y Movimiento lo que se espera que el centro educativo potencie en esta área, poniendo foco en la socialización de los párvulos, la observación del adulto y el ambiente de aprendizaje.

En una revisión de documentos estatales en recursos web (sitio curriculumnacional.cl) sobre el desarrollo psicomotor, se da cuenta que en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) apenas se menciona el concepto de psicomotricidad y casi exclusivamente en el núcleo de Corporalidad y Movimiento, mientras que el Ministerio de Educación tiene otros textos que hablan más extensamente del tema en el sitio Currículum Nacional, además de los Cuadernos de Psicomotricidad (2017; 2021) promovidos por el programa Corporalidad y Movimiento. Estos últimos son los únicos documentos de acceso abierto, ya que se disponen otros libros que promueven el movimiento libre pero que están reservados solo a docentes del sector municipal y subvencionado.

Los Cuadernos de Psicomotricidad se crearon con la finalidad de apoyar la *praxis* y entregar más información teórica a los equipos educativos para el trabajo en las emergentes salas de psicomotricidad. Cabe decir que estas salas no están disponibles en todos los centros educativos y que no especifican rango etario, sino que más bien se enfocan en la metodología de trabajo. De esta manera, el trabajo de la psicomotricidad en establecimientos de educación parvularia de carácter estatal, en su mayoría, no cobra más relevancia que la que los equipos educativos en cada aula le asignan.

En este sentido, el rol del centro educativo, según los estándares ministeriales para el desarrollo de la corporalidad y el movimiento en sala cuna, es disponer de un espacio de

aprendizaje para que los niños y niñas se puedan mover y puedan explorar posturas y habilidades sensoriomotrices. Esto, además, potenciaría el desarrollo de rasgos psicosociales como el progresivo reconocimiento de sí mismos (Ministerio de Educación, 2018).

Este estudio, al proponer una comparación considera dos tipos de centros educativos según la modalidad curricular que trabajen. Una de las modalidades que se pretende estudiar es el Currículo Integral y la otra es la modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler. A continuación, se abordarán algunas características de ambos.

Currículo Integral: En 1970 se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (de aquí en adelante JUNJI), y más tarde durante la dictadura militar la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) que pasaría a ser Fundación Integra. Estos jardines en un inicio se focalizaron en la educación infantil hasta los 4 años y con el tiempo fueron abriendo más niveles y jardines (Caiceo, 2011). El currículo integral, aunque con una larga tradición, surge en Chile de la mano de un grupo de académicas que en base a su formación docente, se cuestionan el currículo, insistiendo en que este debe considerar el contexto sociocultural, así como también a los niños y niñas entre los 0 a 2 años, ya que este nivel tenía menos acompañamiento que los niveles medios y de transición.

De esta manera, y buscando un nexo entre los 3 niveles de Educación Parvularia (sala cuna, niveles medios y transición) es que surge esta propuesta que se formaliza con el nombre de Currículo Integral, el cual busca un nexo entre teoría y práctica, dialogando entorno al desarrollo holístico, los intereses, las necesidades y construir un camino de acción pedagógica para ello, es por lo anterior que en él se consideran los planteamientos de autores clásicos como Froebel, Montessori y Decroly, buscando su contextualización a la realidad nacional (Alarcón, 1991).

Este curriculum se guía por principios pedagógicos, que responden a orientaciones y valores comunes de la comunidad educativa que deben promover e integrar de manera sistemática en la práctica educativa. Los principios son: el principio de bienestar, de unidad, de singularidad, de actividad, de juego, de relación, de significado y de potenciación (Ministerio de Educación, 2018).

En suma, estos jardines infantiles estatales han tenido la misión no solo de educar, sino que también de dar cobertura para la inserción laboral de las mujeres desde finales de los años 90 así como proveer cuidados y espacios seguros para las infancias vulnerables en Chile, por lo que su relevancia recae tanto en lo pedagógico como en su rol social (Caiceo, 2011).

Pedagogía Pikler: Emmi Pikler fue una pediatra húngara que desde 1946 dirigió una

Casa-Cuna en Budapest. En este lugar, que luego pasa a llamarse Instituto Loczy y finalmente Instituto Emmi Pikler, la autora realiza diversos estudios sobre la motricidad global de los niños y niñas, con la finalidad de evitar los efectos del hospitalismo y promover una vida estable (Pikler, 1969).

A partir de estos estudios se conforma una metodología de trabajo que tiene ejes centrales como i) el movimiento libre, ii) el acompañamiento del adulto y iii) la creación del entorno (Pikler, 1969). Estos objetivos centrales conforman, a un nivel más amplio e interrelacionado, la pedagogía Pikler. En cuanto al desarrollo psicomotor el argumento central de esta pedagogía es el movimiento libre, que a grandes rasgos promueve que los niños y niñas se puedan mover de acuerdo a sus propios tiempos madurativos (Pikler, 1969).

Es así como en el ámbito psicomotor existen dos grandes ideas centrales: el movimiento libre en la pedagogía Pikler y un enfoque de estimulación en el Currículo Integral. La estimulación temprana, según Barreno-Salinas y Macías-Alvarado (2015), anteriormente también llamada estimulación precoz, tiene como objetivo potenciar la educación psicomotriz por medio de ejercicios de repetición que cuentan con una determinada estructura. Pretende crear mediante estímulos mejores conexiones neuronales, ya que busca aprovechar el mayor potencial cerebral posible hasta los 6 años.

Estas actividades no son pensadas exclusivamente para el desarrollo motor, sino que también para el cognitivo, social y afectivo, ya que se comprende a los niños y niñas de manera integral. La estimulación temprana tiene carácter preventivo ya que evita aspectos no esperados en el perfeccionamiento de las habilidades de niños y niñas (Barreno-Salinas y Macías-Alvarado, 2015).

Con respecto a lo anterior, ambas modalidades curriculares abordan visiones diferentes sobre cómo trabajar el desarrollo psicomotor. La estimulación temprana promueve un actuar dirigido y basado en lo conductual, en cambio, el movimiento libre lo aborda desde ideales más autónomos sobre el accionar de los niños y niñas. Es por esto que es relevante observar y comparar el rol de los centros educativos que cuenten con distinta modalidad curricular en cuanto a un mismo proceso -el desarrollo psicomotor- en el nivel de sala cuna.

Como antecedentes a la temática, a nivel latinoamericano se encuentran distintos proyectos basados en la pedagogía Pikler que se integran a centros educativos que cuentan con Currículo Integral. Algunos de estos proyectos o propuestas son centrados en el desarrollo motor como los realizados por Castro (2016), Ferrer *et al.* (2021) y Bazan (2015), entre otras. Asimismo, se encuentran propuestas para incentivar la estimulación temprana para desarrollar la motricidad gruesa, como las desarrolladas por Mealla (2021), Flores (2014), Fuentes y Pico

(2015), Uria (2021), entre otros, las cuales están centradas en contextos específicos y proponen soluciones para estos.

A pesar de estos aportes, en Chile no abundan estudios comparativos que aborden temáticas de psicomotricidad en sala cuna y que a la vez involucren estas dos modalidades educativas, a excepción de la tesis realizada por Stephanie Lira en el año 2014 que indaga en las prácticas pedagógicas de cuatro educadoras de párvulos en ambas modalidades curriculares.

Sus resultados arrojan coherencia entre las prácticas educativas según la modalidad curricular a la que adhieren, así como también la importancia que tiene para ambas modalidades que el niño y la niña sea el actor central de las acciones educativas. Aun así, Lira (2014) hace distinciones en los objetivos de las prácticas pedagógicas que promueven, por ejemplo para los centros con Currículo Integral la relevancia cae en los aprendizajes mientras que para los centros con pedagogía Pikler es la experiencia cotidiana, en este sentido el rol de adulto y adulta no es orientar el desarrollo sino que promover la experiencia autónoma. En cuanto al espacio resultan propuestas similares ya que para el Currículo Integral se propone una estructura dada, como el juego de rincones, mientras que en la pedagogía Pikler los niños y niñas adaptan el espacio.

Estos antecedentes revelan que existen diferencias en distintos ámbitos en cuanto a las modalidades curriculares mencionadas y que estas diferencias están poco estudiadas en contextos reales de centros educativos.

Dados los antecedentes anteriores, el presente estudio propone un análisis desde las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) en las que la motricidad se aborda como un núcleo específico. Ahora bien, la revisión de este marco curricular evidencia líneas muy generales sobre cómo trabajar el área motriz con los niños y niñas en sala cuna, por lo que queda a consideración de cada educadora y equipo educativo cómo potenciar estos procesos. Al no ser precisas, se genera un vacío en el que cada centro educativo puede promover de manera diferente el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna, guiándose por distintas metodologías o modalidades curriculares.

De esta manera, el rol del centro educativo en el desarrollo motor descansa tanto en el espacio físico y mobiliario como en el rol de las adultas y adultos, lo que hace que sea relevante realizar un estudio para aportar a este vacío de conocimiento. Asimismo, resulta interesante estudiar casos de centros educativos que cuenten con distinta modalidad curricular: como lo es el Currículo Integral y otra basada en pedagogía Pikler, que permita establecer diferencias o similitudes que puedan ofrecer en cuanto al desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna, poniendo foco en el espacio y mobiliario, documentos pedagógicos y percepciones de las

educadoras y directoras de los centros.

La pregunta guía de esta investigación es:

¿Cómo influyen distintas modalidades curriculares, una Integral y otra basada en la pedagogía Pikler, en cuanto al rol del centro educativo en el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna menor?

OBJETIVOS

Objetivo General

- Comparar dos centros educativos con distintas modalidades curriculares, una integral y otra basada en la pedagogía Pikler, en cuanto al rol que cumplen en el desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna menor.

Objetivos Específicos

- Describir el uso, aplicación y características del espacio físico y mobiliario que cada centro educativo utiliza para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna menor.
- Determinar las percepciones que tienen las educadoras de cada centro educativo sobre el desarrollo psicomotor en sala cuna menor.
- Identificar en las planificaciones aquellos objetivos que consideran el desarrollo psicomotor en sala cuna menor en ambas modalidades curriculares.
- Analizar diferencias y similitudes que existan en ambas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna menor.

MARCO TEÓRICO

DESARROLLO EN LA INFANCIA

La psicología evolutiva estudia la conducta humana desde los cambios y transformaciones que ocurren en el tiempo, más específicamente relaciona los cambios que se dan a lo largo de la vida de las personas según su edad y busca normar estos procesos en forma de generalización para toda la población común (Palacios *et al.*, 2014)

Esta rama de la psicología expone que existen hechos psicológicos de dos tipos, unos que responden a situaciones biológicas llevadas a cabo por la maduración de los distintos sistemas y otros que responden a patrones culturales, de esta forma se definen distintas influencias en el desarrollo en las que se integran las características individuales y las del grupo social que se dan en cierto marco cultural y determinado momento histórico (Palacios *et al.*, 2014).

Respecto al desarrollo infantil, Piaget (1991) estructura su teoría basado en estadios, que se definen como momentos del desarrollo, para explicar cómo se transita desde el nacimiento hasta un conocimiento abstracto y organizado. El autor se enmarca en el constructivismo, que se funda en la continua búsqueda de soluciones teniendo que adaptarse a diversos problemas, transformando constantemente los *esquemas* de las estructuras cognitivas, alcanzando un conocimiento en base a la construcción de respuestas.

Consecuentemente con lo anterior, Palacios *et al.* (2014) explican que los esquemas mencionados anteriormente refieren a conductas particulares, como la succión, que se van complejizando con el tiempo en otras situaciones u objetos, lo que se define como *asimilación*. Cuando no se puede asimilar, porque la situación u objeto no tiene características similares, se produce un *desequilibrio* entonces es necesario modificar el esquema. Este proceso se conoce como *acomodación* y permite lograr una mejor *adaptación*, que es la respuesta a los problemas y el objetivo final.

Piaget (1991) nombra el primer estadio del desarrollo como *Estadio sensoriomotor* que comprende edades desde el nacimiento a los dos años y que está relacionado con la solución de problemas de acción en una inteligencia definida como práctica. Además cuenta con seis *subestadios* del desarrollo: el primero va desde el nacimiento hasta el primer mes y en este se observa la capacidad de la adaptación y reflejos innatos; el segundo va desde el primer al cuarto mes y se caracteriza por la capacidad de reproducir conductas (reflejos) simples, llamadas reacciones circulares primarias; de los cuatro a los ocho meses se da lugar al siguiente

subestadio en el que se observan conductas semi intencionales en torno a objetos encontrados a su alrededor y que al repetirse se convierten en esquemas secundarios y reacciones circulares secundarias. El último subestadio que se abordará es el que va de los ocho a los doce meses ya que el nivel de sala cuna menor aborda hasta esta edad, y se caracteriza por la coordinación de los esquemas ya adquiridos, conductas de carácter intencional y una relación con el entorno mucho más compleja.

Por su parte, Vygotsky (1962, citado en Vielma y Salas, 2000) comprende el desarrollo como un *proceso social* en el que el espacio social es más determinante que los factores genéticos. Según su teoría el desarrollo es sociocognitivo (Carrera y Mazzarella, 2000), es decir, es el producto de las interacciones que se establecen entre el sujeto que aprende y el mediador cultural, por tanto, la escuela juega un rol fundamental en el desarrollo cognitivo ya que en ella se producen muchas inter relaciones. A su vez, concibe el término desarrollo como compuesto por cuatro ámbitos: el filogenético, que se refiere al desarrollo de las funciones psicológicas; el histórico socio cultural, que integra sistemas que regulan la conducta social; el ontogenético, que une la evolución biológica con la sociocultural; y el microgenético, que se refiere al desarrollo de características psicológicas específicas individuales (Carrera y Mazzarella, 2000).

Vygotsky (1962, citado en Vielma y Salas, 2000) expone que aprendizaje y desarrollo son conceptos que están interrelacionados desde los primeros días de vida y que para el desarrollo del ser humano es necesaria la presencia de otras personas. De esta manera, el autor plantea que existen dos niveles evolutivos: el *nivel evolutivo real* y el *nivel de desarrollo potencial*. La primera se refiere al desarrollo actual que tienen los niños y niñas y es observable mediante las actividades que pueden realizar por sí solos; y la segunda se refiere al desarrollo que los niños y niñas pueden alcanzar con la presencia mediadora de otra persona que tenga más capacidades de resolver problemas. La distancia que se encuentra entre estos dos niveles evolutivos la denominó *zona de desarrollo próximo*, la que determina las funciones cognitivas que están en proceso de preparación.

En este sentido, el desarrollo es visto de manera prospectiva y uno de los roles de la escuela sería estimular el nivel de desarrollo potencial, ya que esta teoría considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo, la intervención de mediadores culturales sería vital para un desarrollo óptimo (Carrera y Mazzarella, 2000).

Otra autora que conceptualiza el término desarrollo es Myrtha Chokler (2017), que lo describe como “el conjunto de transformaciones internas que permite a cada sujeto el acceso y disponibilidad de capacidades, para el ejercicio de las competencias necesarias para que

progresivamente asuma actitudes cada vez más complejas y autónomas en su ambiente habitual” (p. 46). De esta manera, se comprende el desarrollo en un sentido integral del ser humano, en el que es indisoluble del ambiente.

La autora habla de *los organizadores del desarrollo* (Chokler, 2017) para comprender desde una forma integral el concepto. Esta idea se separa en distintas partes: *el orden simbólico, el vínculo de apego, la comunicación y sus lenguajes, la exploración y el conocimiento del mundo* y por último, *la seguridad postural y disponibilidad postural*.

El orden simbólico se refiere a las representaciones sociales que se dan en un determinado ambiente y que influyen en el desarrollo ya que sitúan a los niños y niñas, las expectativas que las adultas y adultos tienen, las formas de crianza que se promueven, entre otras cosas. Estas condiciones se dan en un contexto socioeconómico específico y resultan de las interrelaciones de éste. Del mismo modo las construcciones socio históricas se transmiten y socializan desde la sala cuna y el cuestionamiento de algunas prácticas podría presentar resistencia debido a que amenaza la pertenencia cultural.

Es por este motivo que identificar las percepciones que tienen las educadoras de párvulos sobre el desarrollo psicomotor resulta relevante, ya que esto puede incidir directamente en las experiencias diarias de los niños y niñas (Cueto et al, 2017).

En cuanto al *vínculo de apego*, uno de los roles del adulto en el desarrollo de los niños y niñas que atienden al nivel de sala cuna es establecer una relación de cuidado. Los niños y niñas de esta edad necesitan sus necesidades básicas cubiertas para luego poder establecer una base segura y de confianza y así poder explorar el ambiente.

Bowlby (1989) aclara que los niños y niñas suelen preferir a una persona, que en general es la figura materna, pero que cuando ésta no se encuentra otra persona también servirá para regularse. Según el autor, la figura de apego se entiende como la conducta que logra conservar la proximidad con un otro que es considerado más capaz de interactuar con el entorno.

El autor explica que el vínculo de apego es limitado a unas pocas personas y que, en caso de no encontrarse, niños y niñas tienen preferencias jerárquicas a las cuales atender en momentos de disconformidad. Así, el personal educativo debe ser sensible a las necesidades de los niños y niñas, estimularlo, responder a sus conductas y calmarlo frente a los sobre estímulos (Santelices *et al.*, 2015).

Las experiencias diarias y cómo se abordan las distintas sensaciones influyen en el desarrollo de la estructura psicológica de las personas, más específicamente “las huellas mnémicas de la interacción en la experiencia creada y recreada día a día, construyen las matrices afectivas, relacionales y sociales” (Chokler, 2017, p. 53).

De esta manera se comprende que lograr que los niños y niñas se sientan seguros es algo que se tiene que estar trabajando constantemente con distintas técnicas como por ejemplo, anticipar las actividades del día, tener una actitud respetuosa con las emociones y promover el uso de objetos transicionales. Chokler (2017), aclara que estos objetos, que pueden ser peluches o cualquier cosa que asocien a su vínculo de apego, da la ilusión de continuidad por lo que brinda seguridad en periodos de separación que puedan generar ansiedad. En consecuencia, esta sensación de seguridad hace que los niños y niñas puedan recorrer y explorar de mejor manera el espacio.

El tercer organizador del desarrollo se refiere a *la comunicación*, que se expone como los actos de entender y ser comprendido en una situación de interlocución. Se entiende en sus dimensiones verbales y no verbales y se consideran también las señales e interacciones físicas como las contenciones emocionales como parte de la comunicación. De esta manera, la autora explica que la comunicación está cargada de componentes emocionales que son vitales para esta etapa del desarrollo.

En cuanto a la exploración y conocimiento del mundo Chokler (2017) explica que para realizar una acción los niños y niñas utilizan todos los recursos madurativos a su disposición para relacionarse progresivamente con el entorno. En esta exploración, que es de motivación interna, es vital la seguridad afectiva y un entorno pertinente.

En este sentido, “la experiencia tónico emocional placentera deja huellas que activan y reactivan la atención, con sus distintos niveles, así como la exploración y la experimentación” (Chokler, 2017, p. 65). En este nivel educativo la integración sensorial es un aspecto muy importante en el desarrollo ya que organiza la percepción mientras se realizan asociaciones y significaciones de la experiencia para configurar la realidad (Serrano, 2019).

El último organizador, nombrado *seguridad postural y disponibilidad corporal*, está basado en el desarrollo del tono muscular. Éste estaría relacionado también con la emocionalidad, continuación del *yo* y la seguridad afectiva.

Este último organizador se explica a partir de “las funciones tónica, propioceptivo-vestibular y visual, de acuerdo a la maduración biológica y a las leyes físicas” (Chokler, 2017, p. 65) que forman parte del desarrollo autónomo postural. Estos conceptos son desarrollados por Pikler (1969), que lo determina como “la continuidad genética del desarrollo postural”. El equilibrio en los y las menores de dos años se va generando por procesos madurativos en los que disminuyen su base de sustentación y elevan su centro de gravedad, pasando así a posturas más elevadas como sentados o de pie.

El desarrollo, entonces, se comprende como procesos de cambios que contienen elementos interrelacionados donde uno de sus factores centrales es la seguridad afectiva. Sabemos que no todos los niños y niñas tendrán los mismos tiempos para desarrollar los mismos hitos y que esto no representa una señal de alarma para la mayoría de los casos.

DESARROLLO MOTOR

El desarrollo motor se puede entender como “el proceso de adquisición de destrezas cada vez más complejas en la actividad del cuerpo y de sus movimientos a nivel locomotor y no locomotor (motor grueso) y manipulativo (motor fino)” (León, 2007, p. 84). En este proceso de adquisición de destrezas, los niños y niñas se ven influenciados por el medio y las experiencias que viven en este, es decir, son influyentes tanto la maduración cerebral como las circunstancias ambientales (Palacios *et al.*, 2014). De todas formas, el desarrollo será espontáneo y acorde a su propia maduración, pero el ritmo de adquisición de las distintas habilidades es lo que estará marcado por la práctica de movimientos que puedan lograr en los distintos espacios (León, 2007).

Cigarroa *et al.* (2016), explican que el aprendizaje de las habilidades motrices se adquiere de forma ordenada, siguiendo estadios comunes. Esto no indica que exista una edad fija en la que se desarrollan ciertas habilidades, en este sentido Rodríguez *et al.* (2009) explican que los niños y niñas se desarrollan a ritmos distintos, lo que se observa en su mayoría en niños y niñas entre 7 y 12 meses de edad.

En concordancia, Pollit y Caycho (2010) consideran que el tiempo que le tome a cada niño o niña adquirir ciertas habilidades adaptativas o el cómo se logren varían caso a caso por elementos biológicos y ambientales, es por esto que el desarrollo y crecimiento varía en las distintas clases sociales, es decir, los niños y niñas en situación de pobreza tendrán un desarrollo y crecimiento más lento en comparación a los niños y niñas de clase socioeconómica alta.

En resumen, el desarrollo motriz está relacionado con la dominancia y control del cuerpo desde el nacimiento con los movimientos de reflejos primarios hasta lograr una coordinación, equilibrio, control postural y distintas formas de locomoción, lo que está relacionado con elementos individuales como la confianza y la autonomía y con elementos ambientales como las interacciones sociales y el entorno (Gil, P. *et al.* 2020). De esta manera, se entiende el concepto de motricidad como la función que permite el movimiento en tanto el

desarrollo madurativo neurofisiológico lo permita (Villar-Cavieres y Faúndez-Casanova, 2022).

En el ámbito educativo, la educación física comprende la educación motriz, por lo que se proponen actividades complementarias al desarrollo natural de las habilidades que apuntan a *afinar y mejorar el desempeño* motriz de los niños y niñas (Rigal, 2006; Villar-Cavieres y Faúndez-Casanova, 2022). De esta manera, la educación física o educación motriz apunta a enseñar movimientos, por lo que en los últimos años algunos estudios han sido críticos en cuanto al control que estas formas de educación buscan ya que limitan e invisibilizan la complejidad del cuerpo, la expresividad y las interacciones (Gamboa *et al.* 2020; Villar *et al.* 2020). En respuesta a esto, existen algunas propuestas como la de Villar-Cavieres y Faúndez-Casanova (2022) que invita a un cambio de paradigma de la educación motriz en la que se consideren los factores afectivos, psíquicos y relacionales en los que se aborda la educación.

DESARROLLO PSICOMOTOR

Según Cigarroa *et al.* (2016), el desarrollo psicomotor está compuesto por distintos sistemas: el sensorial, el motor y el mental, además de áreas centrales en el desarrollo integral como el lenguaje y el área social. En concordancia, Casassas *et al.* (2013) conciben que la maduración psicomotora contempla distintas áreas como son: el área de la motricidad gruesa; el área de coordinación; el área social y el área de lenguaje.

En un sentido más global, Santelices *et al.* (2015) conceptualizan el desarrollo psicomotor como procesos de cambio en los que se van adquiriendo habilidades tanto corporales como cognitivas y emocionales. Se manifiesta según la maduración del sistema nervioso central, de esta forma son visibles los aprendizajes que se adquieren en cuanto a las interacciones con el entorno, a los vínculos y al desarrollo de la percepción (Ramos *et al.*, 2008).

De esta forma el desarrollo psicomotor “tiene que ver con las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en que se desenvuelve” (Palacios *et al.*, 2014, p. 97). Los autores, siguiendo las ideas de la psicología evolutiva, explican que la psicomotricidad tiene componentes tanto madurativos como relacionales ya que a través del movimiento los niños y niñas se relacionan con otras personas y el entorno físico, brindando de esta manera la expresividad de los conocimientos previos y la forma de generar experiencias mediante un control corporal progresivo (Palacios *et al.*, 2014).

Este control corporal se adquiere gracias al desarrollo céfalo-caudal, es decir el control de las partes que están más cercanas a la cabeza se adquiere en un primer momento para luego adquirir el control del cuello, tronco y piernas; y al desarrollo próximo-distal, es decir que el control del cuerpo nace en las partes más cercanas al eje corporal para luego expandirse a las extremidades, de esta forma lo que se adquiere de manera posterior es el control de los dedos, algo que contempla la psicomotricidad fina, que es un concepto complementario a la psicomotricidad gruesa que se define como “la coordinación de grandes grupos musculares implicados en los mecanismos de la locomoción, el equilibrio y el control postural global” (Palacios *et al.*, 2014, p. 100).

Un concepto que ayuda a comprender mejor el desarrollo psicomotor en el primer ciclo es la información sensorial, más específicamente cómo se integran los distintos estímulos. La integración sensorial se define como un proceso neurológico en el que se siente, comprenden y organizan las sensaciones internas y externas al cuerpo para poder ser usadas como respuestas adaptativas al entorno y que la eficacia de este proceso recae en el sistema nervioso (Agudelo *et al.* 2018).

Asimismo, Bellefeuille (2006) explica que la integración sensorial es necesaria para las respuestas adaptativas que exige el ambiente, por lo que interpretar de manera correcta la información interna o externa que acude al sistema nervioso es importante para el desarrollo cognitivo, perceptual y sensorio-motriz. Una respuesta adaptativa es una respuesta con un objetivo a una experiencia sensorial (Ayres, 2010).

La integración sensorial empieza antes del nacimiento, en el vientre materno, donde se sienten los movimientos y durante el primer año de vida los niños y niñas experimentan estos procesos en gran medida para el desarrollo postural (Agudelo *et al.*, 2018). Según Serrano (2019), cada experiencia sensorial va formando poco a poco partes del sistema nervioso, así el cerebro va formando redes que luego se expresarán como habilidades de uso cotidiano y que son vitales para los aprendizajes de los niños y niñas. El sistema sensorial comprende, en su generalidad, el *sistema táctil, vestibular, propioceptivo, gustativo, auditivo, olfativo y visual* (Vidal, 2014).

El *sistema táctil* está presente desde el crecimiento en el útero y se hace visible desde el nacimiento con algunos reflejos innatos como girar la cabeza al tocar la mejilla para buscar alimento o cerrar la palma de la mano al tocarla (Ayres, 2010). Este sistema ayuda en la autorregulación emocional, a obtener nociones del propio cuerpo y límites que este posee, además de ser el mediador para conocer sobre textura, temperatura y forma de los objetos que tiene a su alrededor (Serrano, 2019). Las autoras explican que el componente emocional de la

discriminación táctil es útil al momento de distinguir situaciones sociales por ejemplo en el juego y el vínculo con su figura de apego, distinguir también para poder realizar actividades motrices finas, entre otras actividades.

El *sistema vestibular* nos entera de nuestra posición del cuerpo en el mundo según la fuerza de gravedad. Los estímulos son registrados en el oído interno gracias a los movimientos que se realizan principalmente con la parte superior del cuerpo. Esto es relevante ya que la información que recaba el sistema vestibular integra nociones de movimiento, velocidad, direccionalidad y equilibrio (Lázaro, 2008).

Muchos de los movimientos que realizan los niños y niñas el primer año de vida, que parecen casuales, se irán organizando con el paso del tiempo hasta ser funcionales a los objetivos de los niños y niñas como desplazarse o saltar (Ayres, 2010). Antes de que esto suceda los niños y niñas se mueven según reflejos y las sensaciones que reciben por el medio, de esta forma se pueden acomodar cuando se les toma en brazo o jugar cuando están de espalda.

Es vital este sentido para el control de las posturas al momento de desarrollarse, ya que al no tener percepción de la gravedad sería difícil adquirir control muscular, además permite la coordinación ojos-cabeza, lo que permite fijar la mirada y moverse al mismo tiempo, reaccionar ante las caídas, percibir el espacio, orientación y posición, desarrollar la especialización de la lateralidad del cerebro, lo que se relaciona con el desarrollo del lenguaje y de la coordinación de los lados del cuerpo (Erazo, 2015).

El *sistema propioceptivo* refiere a la conciencia del propio cuerpo. Los músculos, articulaciones y ligamentos envían la información para conocer la posición en la que se encuentra el cuerpo, generando una coordinación general que consigue la precisión de los gestos motores, de esta manera el cuerpo puede pasar por espacios reducidos o altos y realizar una cantidad determinada de fuerza (Serna *et al.*, 2017; Erazo, 2015).

Este sistema junto con el vestibular son los que regulan el tono muscular y postural. En general, todos los sistemas mencionados operan en conjunto, pero es importante saber que el sistema propioceptivo junto con los antes dos mencionados son, en su mayoría, los responsables del desarrollo de la planificación motora (Ayres, 2010). Por ejemplo, gracias a la integración de estos sistemas junto con el visual es posible reconocer las distancias de los espacios al momento de la locomoción y estructurar su espacio para comprender mejor lo que ve.

El *sistema auditivo* considera estímulos que se procesan en conjunto con lo visual, vestibular y propioceptivo (Barragán y Sánchez, 2016), además juega un rol vital en el desarrollo del lenguaje dado que las vocalizaciones que realizan durante sus primeros meses

de vida y que mediante las sensaciones se van complejizando hasta formar palabras, estimulan este desarrollo en el cerebro (Ayres, 2010).

El *sistema gustativo* también tiene relación con el movimiento ya que se integra en un sentido experiencial al día a día de los niños y niñas. Un ejemplo de cómo se contempla junto con el desarrollo psicomotor es que, al momento de comer, el sabor del alimento puede ser un motivador para la coordinación óculo manual que debe hacer para llevárselo a la boca o para sacar la cáscara del alimento (Serrano, 2019).

Esto también sucede con el *sistema olfativo* que, además de estar relacionado al reflejo de succión (Ayres, 2010), está directamente relacionado con el sistema límbico por lo que nos brinda una experiencia más emocional. Es por esto que es importante para algunos niños o niñas la tenencia de un objeto transicional, que brinda seguridad emocional y sensación de continuidad, lo que se logra por lo general a través del olfato del objeto cuando son muy pequeños (Serrano, 2019) y recién llegan al centro educativo (alrededor de los tres meses).

El *sistema visual* es complejo por lo que se describirá solo la importancia del control ocular y de la percepción visual dada su relevancia para el aprendizaje. El control ocular es el control muscular de los ojos, esto sirve para la coordinación óculo manual, fijar la mirada, estabilizar la mirada mientras se mueve el resto del cuerpo, acercarnos y alejarnos cuando sea necesario para ver mejor, entre otras cosas (Barragán y Sánchez, 2016).

Ayres (2010) explica que en las primeras semanas de vida este sentido no está tan desarrollado y que para esto se necesita que los niños y niñas observen y sigan con la mirada objetos en movimiento puesto que de esta forma se utilizan no solo los músculos oculares sino que también los del cuello y se integran las sensaciones de movimiento y gravedad provenientes del oído interno.

La percepción visual es la significación de lo que se ve. Además de discriminar color, forma y tamaño también se refiere a ser capaces de distinguir la figura de un fondo, la posición de objetos, la constancia de las formas (que refiere a reconocer que algunas figuras se que reproducen de distinta manera son lo mismo, como la letra cursiva o no cursiva), las relaciones espaciales, la memoria visual y memoria visual secuencial y, por último, el cerramiento visual que refiere a poder reconocer una imagen que no se encuentra completa (Serrano, 2019).

La integración sensorial se va observando junto con el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, de esta manera es posible observar aproximadamente a los seis meses que los niños y niñas juntan las manos en el eje central del cuerpo y que juntan juguetes en esta línea, lo que significa que existe una coordinación entre ambos lados del cuerpo y que a partir aproximadamente esa edad ya es necesaria una *planeación motora*, ya que las acciones tienen

objetivos dirigidos usualmente relacionados al juego o a experiencias cotidianas como la alimentación (Ayres, 2010).

De este modo, la integración sensorial es relevante para el desarrollo de habilidades motoras ya que mediante los receptores sensoriales se va formando la conciencia corporal, lo que influye en el desarrollo del tono muscular y en el desarrollo postural. Esto debe ser considerado en las experiencias diarias de los niños y niñas dado que es un aspecto central de la adquisición de los aprendizajes y cotidianeidad (Serrano, 2019), de esta forma también el espacio físico, los materiales que se utilizan y cómo se utilizan, cobran relevancia al ser experiencias diarias.

Considerando los conceptos revisados anteriormente se infiere que la diferencia principal entre la concepción de desarrollo motor y desarrollo psicomotor es que el primero se concibe desde sólo lo motriz y el segundo aborda el perfil psicológico y considera este aspecto desde una visión integral en conjunto con las distintas áreas del desarrollo.

Como se expuso anteriormente, el aprendizaje de las distintas posturas está determinado por la maduración neurobiológica (Ramos et al, 2008), por lo que adelantar procesos posturales no logra ser beneficioso sino que resulta dañino dado que el desarrollo psicomotor, al ser un proceso de cambio integral, se desregula al forzar el cambio de solo una función (Chokler, 2017; Pikler, 1969).

Asimismo, el ambiente en que se encuentran niños y niñas es determinante en su desarrollo, en este sentido la capacidad de moverse puede verse afectada por factores culturales, el estado de salud del niño o niña, la intervención del adulto o adulta, entre otros factores. Pikler (1969) explica que es importante tratar de reducir los factores que puedan entorpecer el movimiento ya que éste estaría también relacionado con funciones psicológicas del desarrollo, como lo son “la formación del esquema corporal, la constitución de las funciones de orientación, de las primeras nociones abstractas y de las primeras estructuras del pensamiento” (p. 22).

Algunas psicomotricistas como Pikler y Chokler (1969; 2017), indican que es importante promover un desarrollo autónomo ya que con esto se evita que los niños y niñas estén estáticos y en posiciones forzadas realizando movimientos tensionados, para los cuales sus músculos aún no están preparados, desarrollando así una mala postura y un mal equilibrio.

En concordancia con Cigarroa *et al.* (2016), Pikler (1969) expone que existen elementos comunes en el desarrollo postural y mediante sus observaciones explica que de manera general se alcanzan las etapas de esta manera:

“Las fases 1 ,2, 3, 4 y 5 se manifiestan regularmente en el orden cronológico enumerado. El orden cronológico de las fases 4, 5, 6, 7 y 8 no es siempre el mismo, pero todas se manifiestan después de la 3 y antes de la 9. La fase 7 (se arrodilla erguido) procede siempre a la fase 8 (se pone de pie); las fases 5 y 6 (gatear y sentarse) se producen aproximadamente en la misma época.” (Pikler, 1969, p. 67)

Tabla 01. Fases del Desarrollo Postular según Pikler (1969). Elaboración propia.

1	2	3	4	5
Pasa de la posición dorsal a la de costado (y vuelve a la posición inicial)	Se vuelve, tumbado hacia abajo	Pasa de la posición ventral a la dorsal (con vueltas alternadas).	Repta sobre el vientre.	Gatea
6	7	8	9	10
Se sienta (está sentado y vuelve a tumbarse).	Se arrodilla erguido (se sostiene sobre las rodillas, vuelve a colocarse a gatas o se sienta).	Se pone de pie (se sostiene de pie y se pone de nuevo a gatas o se sienta).	Comienza a andar sin sujetarse.	Marcha estable; el niño la utiliza diariamente para desplazarse.

Al respecto Palacios *et al.* (2014) exponen que existen diferencias en los movimientos de niños y niñas dentro de una misma cultura y que no todos los niños y niñas experimentan todos los hitos, por ejemplo, algunos nunca gatean. Los autores elaboraron un cuadro con los hitos del control postural y las edades a las que se alcanzan, pero a diferencia de los revisados anteriormente este cuadro no muestra una edad específica sino que separa los datos en “Edad en que el 50% de los niños lo consiguen” y “Márgenes de edad en los que el 90% de los niños lo consiguen” (Palacios *et al.*, 2014, p. 101) para aclarar que los factores tanto externos como internos afectan en este ámbito.

Así, los niños y niñas que son tempranamente estimulados, efectivamente podrían lograr algunos hitos del desarrollo con anterioridad pero de forma torpe, tensionada, inestable y con miedo a la caída, lo que provoca inseguridad y temor, resultando que las posibilidades de aprendizaje y exploración del entorno se vean disminuidas (Chokler, 2017). Es por esto que

es relevante conocer los ambientes de aprendizaje que se promocionan en cada tipo de centro educativo, ya que en el ambiente se encuentra tanto el espacio físico como las relaciones interpersonales y con el medio que tendrán los niños y niñas (Duarte, 2003).

CURRICULUM

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

A mitad del siglo XIX se vive un contexto histórico, político, social y educacional, donde la educación era muy escasa para los habitantes del país, por lo que en agosto de 1849 el Diputado Montt propone un proyecto de Ley, el cual fue rechazado por el Congreso, debido a los gastos y prioridades que se tenían respecto a la educación, siendo así en noviembre de 1860 se aprueba la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, para luego en 1863 incluir un artículo que abre la oportunidad de creación a la primera escuela de párvulos (Peralta, 2015).

Cabe destacar que en los inicios de la educación primaria la Iglesia Católica y el estado estaban unidos en la misión de educar, por tanto, en las escuelas intercedían congregaciones religiosas y siendo así que en aquellos años se crea la Escuela normal de Preceptoras, en ella se recibía a mujeres para desarrollar la labor de educar, lo cual tuvo mucho revuelo debido al machismo de la época, donde se ponía en tela de juicio si las mujeres debían salir de sus casas y estudiar.

Por esto se hace una solicitud a las Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús, destacadas por su labor social, para que se encargaran de la selección y formación educacional de niños y niñas, así muy prontamente se abrió la escuela con una cantidad de 40 jóvenes de 12 a 14 años, lo cual fue aumentando los años siguientes, con esta expansión se crearon becas para estudiantes en situación de vulnerabilidad, siendo la directora del espacio Rvda. Ana Roussier.

Peralta (2015) resalta la labor de aquellas mujeres, las que posibilitaron el comienzo de la formación educativa chilena, destacando su rol de precursoras y rupturistas para la época. La autora comenta que el proceso educativo no estuvo exento de revisión y es así que mediante un informe realizado por el Inspector General de Educación Primaria (Adolfo Larenas), se ve cuestionada la educación de las religiosas, por lo que propone darle un carácter más pedagógico y que se lleve a cabo por maestras formadas en el área.

De esta manera el gobierno de José Joaquín Pérez (1861-1871) promueve una escuela para niños y niñas de 3 años en adelante, donde se les entrega conocimiento de lectura,

escritura, aritmética, entre otros, siguiendo esta línea es que el 6 de octubre de 1864 se crea la primera escuela de párvulos chilena con maestras formadas en educación.

Falabella y García-Huidobro (2020) exponen que una de las principales razones de la creación de jardines infantiles fue la necesidad de ir a trabajar de las madres dejando a sus bebés en algún centro de cuidado. Es así como el desarrollo de la Educación Parvularia en Chile siempre estuvo ligada y comprometida con la pobreza y con la necesidad de bajar las tasas de desnutrición en el país, como también de otorgar un rol disciplinador y moral a las personas de escasos recursos.

Más adelante durante la dictadura militar, ocurrida en 1973, se implementa una visión mercantil y de competencia en las reformas educativas y específicamente para la Educación Parvularia donde se adopta una mirada asistencialista, desprofesionalizando la labor. También durante este periodo, motivado por mayor cobertura se ofrecieron los dos últimos años de Educación Parvularia en colegios y escuelas, lo que con el tiempo y otras medidas como las pruebas SIMCE y las exigencias variadas de las escuelas, que son las que otorgan la “calidad” de la educación del centro, se empieza a escolarizar a más temprana edad para cumplir con ciertos resultados.

CONCEPTO DE CURRICULUM

El curriculum, en su definición, selecciona, distribuye, organiza y transmite contenidos culturales que son socialmente legítimos para la escuela en particular, la que además evalúa cómo las acciones educativas cumplieron con dichas funciones (Soto, 2003).

El curriculum como elemento orientador de la acción pedagógica se puede entender como una construcción social (Grundy, 1998). Esto se refiere a que es un fenómeno histórico, y por lo mismo, incluye distintas visiones y prácticas educativas, en las que se ven reflejadas creencias y valores, es en este punto que se cuestiona ¿Cuáles son estas creencias que determinan las prácticas educativas? Para responder esta pregunta la autora usa como referencia los postulados de Habermas (1972), el cual plantea que en lo curricular, influyen intereses humanos para la construcción de los conocimientos, es decir, que el conocimiento es construido por las personas, para esto es importante destacar que el saber y la acción son fundamentales en la construcción del conocimiento y es así que cuando interactúan están determinados por un interés cognitivo particular.

Habermas (1972, citado en Grundy, 1998) expresa que existen 3 intereses que son constitutivos del conocimiento, ya que en ellos se genera y organiza el saber de la sociedad, a

continuación, se expondrá cada uno. El primero de es el interés técnico, el cual se basa en la experimentación y es una forma del saber que se ampara en el positivismo (acuñado por Comte), en este el interés humano por saber se ve enmarcado en explicaciones que proporcionan una base para controlar el medio.

Un ejemplo de ello es que si se puede comprender, cómo aprenden los niños y niñas, se puede estructurar una forma de traspasar ideologías en el proceso, es por lo anterior que la escuela se puede volver un mecanismo de control doctrinario. En tanto, este interés ve al curriculum como producto lo que se vincula con que el educador produzca un estudiante en base a las normas de un diseño curricular que controla el ambiente y al aprendiz (Grundy, 1998), lo que tiene relación con el poder y control en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo interés que plantea esta teoría es el práctico, este apunta a que en un espacio educativo se ejecuten acciones prácticas acordadas por los participantes, lo que se relaciona con la comunicación hacia un entendimiento mutuo de las interpretaciones que posibilitan la acción, pese a que este interés no pretende controlar puede tergiversar el que hacer y volverse igual que el primero, un dogma o forma de manipulación, cuando entran en juego intereses para llegar a consensos (Grundy, 1998).

En tanto al curriculum como práctica, interactúan profesores y estudiantes, ocupándose el primero principalmente del aprendizaje y los últimos siendo sujetos participantes en los acontecimientos curriculares, al hablar del curriculum como práctica desprendemos que se da a través de la interacción humana. El tercer interés referido es el emancipador, el cual Habermas (1972, citado en Grundy, 1998) identifica con la autonomía y la responsabilidad, así también como con la reflexión y acción, el plantea que este interés solo se da en el acto de la autorreflexión, en búsqueda de la liberación de dogmas, este proceso se puede visualizar en el acto del habla y es constante en la crítica de las construcciones sociales, como lo es por ejemplo, el curriculum.

Ferrada (citado en Friz *et al.*, 2009) por su parte, también concibe el curriculum como construcción social y reconoce tres perspectivas curriculares. La primera es la *perspectiva técnica* y busca transmitir contenidos previamente elaborados, en ella se encuentran tres enfoques: el *racionalista* el cual pone como elemento central el contenido; el *cognitivo*, el cual se elabora en pos de las capacidades mentales y; el *tecnológico* que propone abordar los procesos educativos mediante la tecnología.

La segunda perspectiva es la *praxiológica*, que tiene una visión más holística de la educación por lo que busca integrar los aspectos del desarrollo, en esta perspectiva se encuentra el enfoque: *personalizado*, en el cual el foco es el desarrollo y aprendizaje; el de *reconstrucción*

social el cual considera relevante el contexto social en el contenido y; el *socio-cognitivo* que pone el foco en los objetivos que se plantea para lograr distintos motivos (Friz *et al.*, 2009).

Por último, la tercera perspectiva es la *crítica*, que se caracteriza por ser reflexiva y significar constantemente el contenido que es transmitido en la escuela. En ella se encuentra el enfoque *liberador*, que busca una reflexión individual para llegar a una comunitaria; el enfoque de *códigos integrados*, que refiere a una clasificación del marco curricular oficial y; el enfoque de *praxis*, expuesto previamente por Grundy (1998) y que refiere a la relación que existe entre teoría y práctica (Friz *et al.*, 2009).

Como se puede observar, existen diversas teorías curriculares para organizar el curriculum. A modo de generalización, son visibles tres grandes áreas: la técnica, la práctica y la crítica o emancipadora. Teniendo esto en consideración como marco general para comprender de mejor manera el curriculum en educación parvularia, se abordará el concepto de modalidad curricular, que es más específico para el nivel educativo a investigar.

MODALIDAD CURRICULAR

La modalidad curricular describe organizadamente, y teniendo en cuenta fundamentos específicos relevantes para cada centro educativo, el desarrollo de un curriculum educacional que puede ser de distinto tipo según la selección cultural establecida (Peralta, 1996).

Siguiendo esta línea, en Chile podemos encontrar centros educativos que trabajen con diversas modalidades curriculares, la más común en el Currículo Integral ya que la modalidad que trabajan la mayoría de los jardines estatales. Algunos ejemplos de otras modalidades curriculares que podemos encontrar son la Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, High Scope, entre otras.

Cada modalidad curricular tiene un enfoque predominante que establece las diferencias entre ellas. Por ejemplo, la modalidad Currículo Integral propone un desarrollo holístico, mientras que la modalidad High Scope tiene un enfoque más cognitivo.

De esta manera, las modalidades curriculares que se van a hacer presentes en este estudio será la Currículo Integral debido a su relevante trayectoria en el país y ser la actual modalidad que representa las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018); y la modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler ya que ha sido relevante por sus estudios en cuanto al desarrollo psicomotor de los niños y niñas.

CURRÍCULO INTEGRAL

Historia del Currículo Integral

En 1944 se crea el primer programa de educadoras de párvulos en la Universidad de Chile, momento en que se comienza a academizar la profesión y se diferencia de la educación primaria dando desde sus inicios un enfoque integral para el desarrollo de los niños y niñas, lo que da pie a la formación de los primeros Planes y Programas que guiaron el actuar pedagógico (Falabella y García-Huidobro, 2020).

El Currículo Integral surge como tal por un grupo de académicas que se cuestionan el curriculum considerando aspectos como el contexto sociocultural y el problema de la cobertura para el nivel de sala cuna. De esta manera, considerando la relación que existe entre los tres niveles de educación parvularia -sala cuna, niveles medios y transición- es que surge esta propuesta que se formaliza con el nombre de currículo integral (Alarcón, 1991).

Una de las fundadoras, Dina Alarcón (1991), explica que esta modalidad tiene como objetivo lograr un nexo entre teoría y práctica, considerando elementos como el desarrollo holístico, los intereses y las necesidades de los niños y niñas y sus familias, es por lo tanto de construir un camino de acción pedagógica para ello, es por lo anterior que en él se consideran los planteamientos de autores clásicos como Froebel, Montessori y Decroly, buscando su contextualización a la realidad nacional.

Además, destaca que el Currículo Integral hace un diagnóstico de la realidad que vivencian los niños y niñas, lo cual apunta a planificar pertinentemente en concordancia con su desarrollo íntegro, considerando a los niños y niñas como sujetos individuales y sociales, facilitando la participación desde una perspectiva holística de los párvulos.

El desarrollo holístico se comprende tanto como una forma integradora del desarrollo en que se consideran los aspectos individuales (desarrollo cognitivo, emocional, artístico, etc.) y sociales (vínculos de apego, formas de relacionarse con los demás, tipos de relación con elementos comunitarios, etc.). Así como también en un sentido más político en que se consideran los valores y deberes cívicos en una sociedad situada con fines democráticos (Soto, 2003). En este sentido, el eje principal de la acción pedagógica es la reflexión y el aprendizaje se sustenta tanto en los conocimientos adquiridos, el desarrollo del pensamiento y lo sociocultural-afectivo (Soto, 2003).

Alarcón (1991) considera como punto importante que este curriculum valora el juego como un medio para que los niños y niñas sean capaces de expresar percepciones, intereses,

emociones, conflictos, incremente su autonomía, interactúen con las otredades, desarrollen estructuras cognitivas y adquieran conocimiento desde una actividad lúdica y placentera.

Esta modalidad curricular es la definida en Chile mediante las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) y actualmente releva a la educación parvularia como un derecho en el cual el proceso de aprendizaje debe ser abordado de forma integradora, como es declarado en la Convención sobre los derechos del niño y que plasma sus ideales y objetivos en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2018).

Aspectos fundamentales

Más específicamente, el Currículo Integral responde a una fundamentación pedagógica (Peralta, 1996) de la educación parvularia, de esta manera se guía por objetivos, conceptos y principios pedagógicos. Los actuales principios pedagógicos, plasmados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), son los de 1) Bienestar, que se enfoca en la integridad de los niños y niñas poniendo énfasis en sus necesidades e intereses; 2) Unidad, que refiere al carácter integral del aprendizaje de los niños y niñas; 3) Singularidad, que evoca a una pedagogía inclusiva que reconozca los diferentes ritmos y formas de aprendizaje; 4) Actividad, que comprende a los niños y niñas como protagonistas de su propio quehacer; 5) Juego, que se comprende como actividad natural y como elemento central para el desarrollo; 6) Relación, que asume el rol social de la educación promoviendo una vinculación afectiva; 7) Significado, que tiene que ver con la noción de aprendizaje significativo, que pone en relación los conocimientos previos de los niños y niñas para darle sentido a las nuevas experiencias; y 8) Potenciación, que coloca como elemento central la confianza en el equipo educativo para potenciar nuevos aprendizajes mediante el desarrollo de sus propias habilidades (Ministerio de Educación, 2018).

Estos principios fundamentales se ven plasmados en las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) según niveles de aprendizaje en los que se encuentran 3 tramos o niveles educativos, para estos se definen de forma general áreas y núcleos de aprendizaje y de forma particular objetivos para cada uno de ellos. Así, el currículum escrito se desarrolla de la siguiente manera:

Para el área de Desarrollo Personal y Social se definen 3 núcleos: Identidad y Autonomía, Convivencia y Ciudadanía, y Corporalidad y Movimiento. Para el área de Comunicación Integral se definen 2 núcleos: Lenguaje Verbal y Lenguajes Artísticos. Finalmente, para el área de Interacción y Comprensión del Entorno se definen 3 núcleos:

Exploración del Entorno Natural, Comprensión del Entorno Sociocultural y Pensamiento Matemático (Ministerio de Educación, 2018).

Además, se proponen objetivos de aprendizaje para cada núcleo según el tramo o nivel educativo en el que se encuentre el ámbito y núcleo, los que buscan definir los aprendizajes a potenciar de forma integral (Ministerio de Educación, 2018). En cuanto a los objetivos es relevante aclarar que se definen una menor cantidad de objetivos para el nivel de sala cuna ya que se indica que existe un mayor desarrollo para el logro de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2018).

En el núcleo de Corporalidad y Movimiento es donde se encuentran los objetivos relacionados de forma explícita con la motricidad gruesa en el nivel de sala cuna, ya que como se ha expuesto anteriormente, son necesarias habilidades psicomotoras gruesas para el desarrollo de la mayoría de los objetivos propuestos.

En este sentido, se propone “articular equilibradamente los distintos factores neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que permiten el desarrollo armónico” (Ministerio de Educación, 2018, p. 59) con el fin de ir generando una progresiva toma de conciencia de su cuerpo. Así, el factor relacional es importante, los vínculos y el entorno deben generar un espacio seguro para que los niños y niñas puedan explorar con confianza. En cuanto a los objetivos específicos de este núcleo, se pueden encontrar en el Anexo 1.

Para el trabajo curricular es relevante considerar los ambientes de aprendizaje, que se definen como los lugares en los que se desarrollan acciones educativas (Ministerio de Educación, 2018) y se clasifican en físicos, organizacionales, funcionales y estéticos. Algunas de las consideraciones que se utilizan para organizar los ambientes de aprendizaje son:

Las *interacciones pedagógicas*, que se refiere al vínculo que se crea entre los niños y niñas y las adultas y que debe estar enfocado al bienestar y a un desarrollo integral. El rol del adulto consiste en guiar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas e involucrarse de manera activa o pasiva en el ambiente de aprendizaje para promover un desarrollo integral. Esto implica modificar el mobiliario del espacio del aula, asegurar la comodidad del vestuario, contar con la presencia del equipo educativo para brindar seguridad e implementar lugares de juegos; todo esto para asegurar una mejor capacidad de movimiento autónomo. Así mismo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) en el núcleo de Corporalidad y Movimiento hablan de promover el conocimiento corporal mediante la intencionalidad de diversas actividades de integración sensorial (Ministerio de Educación, 2018).

Los *espacios y recursos educativos*, que se refieren al espacio como lugar, al recurso como elemento (tangible o intangible) que se dispone para el proceso de aprendizaje, como objetos, canciones o poemas.

La *organización del tiempo*, que busca organizar los períodos de la jornada para aprovechar mejor las actividades diarias en cuanto a sus propósitos formativos. Esto se organiza en la planificación, en la cual se consideran los espacios y recursos educativos.

En sí la planificación no se considera un componente de los ambientes de aprendizaje sino que responde al curriculum escrito, balanceando los objetivos en pos de una integración de las áreas mencionadas anteriormente. Se comprende en tanto su carácter reflexivo en conjunto con el proceso la evaluación, que debe guardar relación con los objetivos y debe ser parte de un proceso de diagnóstico (Ministerio de Educación, 2018).

En este curriculum se comprende el juego como eje fundamental en las prácticas pedagógicas, las que se organizan en torno a el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas. Así se incentiva que las actividades sean lúdicas, es decir, que sean motivantes y flexibles, pero además se busca que se promuevan estrategias pedagógicas en formato de juego, que se describe como una actividad estructurada que nace desde los niños y niñas y es espontánea (Ministerio de Educación, 2018).

El juego se describe además como diverso, en este sentido distintas acciones cotidianas también pueden ser consideradas como juegos. En general, los objetivos definidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) para el nivel de sala cuna apuntan a una exploración, comprensión y reconocimiento del disfrute y preferencias de ciertos juegos con las adultas y adultos y con el entorno, aquí es donde recae la importancia del espacio físico y el mobiliario para la promoción de la motivación y el movimiento.

Interacciones pedagógicas

Este curriculum (Ministerio de Educación, 2018) supone la participación activa de los niños y niñas como sustento para el diálogo y la co-construcción de aprendizajes, de esta manera los niños y niñas tendrían incidencia mediante la expresión de sus intereses y necesidades en las experiencias que se les proponen.

Además, se promueve que las interacciones se desarrollen en el marco de los derechos de los niños y niñas y que a partir de una relación de respeto y empatía se generen vínculos de apego entre los párvulos y el equipo educativo, siempre en pos de mejorar los aprendizajes.

Como se ha mencionado anteriormente, se asume el rol de los y las adultas como mediadores y guías de los aprendizajes de los niños y niñas y que su rol debe ser un “puente” para que los niños y niñas puedan alcanzar mayores o mejores aprendizajes que los que podrían alcanzar por sí mismos.

Planificación y evaluación

La planificación a modo general se comprende como parte del proceso educativo en conjunto con la evaluación y se define como un instrumento que “ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados” (Ministerio de Educación, 2018, p. 103). De esta manera, se planifican los aprendizajes mediante los objetivos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) y se evalúan los aprendizajes de los objetivos propuestos.

El mismo documento expone que la planificación se define según plazos, así se puede planificar a largo/mediano plazo para un año o semestre escolar y a corto plazo para organizar las actividades semanales y diarias. Las planificaciones a largo y mediano plazo deben disponer todos los aprendizajes propuestos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) en su plazo, considerando relevancia y pertinencia de la organización de los objetivos según las trayectorias de desarrollo de los niños y niñas, los conocimientos previos e intereses de éstos y su contexto familiar, así como también se debe considerar a la comunidad (local o nacional) como un espacio en donde surge la pertenencia y se potencia la construcción de identidad.

La planificación a corto plazo brinda coherencia a la propuesta global y es más flexible, además se suele organizar en unidades o centros de interés para trabajar una temática y en cuanto a las experiencias diarias, suelen organizarse en “periodos constantes” y periodos variables” para establecer una rutina y seguridad pero también tener nuevas experiencias.

Está enfocada primordialmente en promover una exploración y problematización en situaciones cotidianas (Ministerio de Educación, 2018) y se sugieren algunas consideraciones para aplicarla en los distintos niveles como por ejemplo, que en el nivel de sala cuna las experiencias deben tener una duración menor, estar enfocadas a una actividad más individual, ser más flexibles y más integradoras que en los niveles mayores, lo que requiere un vasto conocimiento del desarrollo e intereses de los niños y niñas.

Una característica más específica de la planificación de este curriculum es que define objetivos transversales, es decir, objetivos que deben aparecer constantemente en las

planificaciones a largo, mediano y corto plazo. Estos objetivos son los definidos en los núcleos del ámbito de Desarrollo Personal y Social y se deben intencionar en conjunto con los otros objetivos para potenciar un aprendizaje integral.

En cuanto a la planificación del juego, este curriculum deja claro que debe ser flexible y como se expresa anteriormente, se hace una distinción entre actividad lúdica y juego. Para este último, se expresa que en el nivel de sala cuna no se debe intervenir activamente en la exploración, sino que es preferible estar cerca para brindar seguridad.

Así también, menciona que el juego sensoriomotor es un elemento a considerar en el núcleo de Corporalidad y Movimiento y que el rol de la planificación en los primeros meses de vida es la organización del espacio físico y el mobiliario en los distintos momentos del día de forma que permita y promueva este tipo de juego para que luego, se conviertan en distintas actividades motrices de acuerdo al desarrollo de los niños y niñas.

La evaluación según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), busca recoger la información de las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas y analizarlas en pos de una retroalimentación a los niños y niñas, los cuales recibirían esta información de forma pertinente a su edad y les serviría para fortalecer lo aprendido. Además, se comprende como un proceso reflexivo que serviría a los equipos educativos para tomar decisiones y modificar las futuras propuestas de aprendizaje.

La información para la evaluación puede ser recogida de diversas fuentes, tales como la observación, registro fotográfico u otros, y en diversos momentos planificados, es decir, las experiencias de aprendizaje pueden ser actividades con materiales de aprendizaje específicos o momentos de la rutina diaria como la muda en las que se intenciona una propuesta pedagógica.

De esta manera, se busca una *evaluación auténtica* (Ahumada, 2005) en la que se analiza el aprendizaje real de los niños y niñas en comparación con el aprendizaje esperado postulado en los objetivos de cada aprendizaje propuesto. Además, se propone que los niños y niñas cuenten con protagonismo en cuanto a la evaluación también, para lo que se proponen autoevaluaciones reflexivas de los procesos vividos.

Trabajo con familias

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) se expresa que es relevante el trabajo en conjunto de la comunidad educativa con las familias en cuanto al proyecto educativo que se trabaje en cada institución. De esta manera, se convoca

a las familias a seguir los postulados expresados en el Proyecto Educativo Institucional u otros documentos de gestión y a las comunidades educativas a integrar a las familias a los proyectos llevados a cabo en el centro educativo.

De esta manera se propone llevar a cabo un diálogo constante entre estas dos instituciones ya que esto brindaría una coherencia entre las experiencias vividas en el hogar y en el centro educativo para los niños y niñas.

Se expresa como un punto importante en el quehacer pedagógico conocer las experiencias previas y los contextos familiares de los niños y niñas para poder llevar a cabo propuestas pedagógicas pertinentes, que nazcan de la reflexión de los puntos expresados anteriormente y en conjunto con el equipo educativo.

Por último, cabe agregar que la visión de niño y niña que se aborda en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) refiere a una figura que está interrelacionada con su familia y medio sociocultural, y que a la vez que comprende como sujeto y sujeta dueña de sus propios aprendizajes pero que aún así necesita ser potenciado y potenciada en estos por los educadores y educadoras que son entendidas como agentes que interactúan tanto en el diseño curricular como en el aula, influyendo de manera directa en estos aprendizajes significativos y/o experiencias (Ministerio de Educación, 2018).

PEDAGOGÍA PIKLER

Historia de la pedagogía Pikler

La pedagogía Pikler es creada a partir del trabajo de la pediatra Emmi Pikler (1969) en Budapest, y entre otras cosas, promovió ciertas formas de trabajar el desarrollo psicomotor con niños y niñas desde el nivel de sala cuna. En la actualidad, distintos centros educativos en el mundo han abordado esta forma de trabajar el desarrollo (Lira, 2014).

El origen de los estudios sobre psicomotricidad nace en un instituto que se fundó en 1946 y que ha sido nombrado de varias formas a lo largo de los años y que acogió a niños y niñas hasta los tres años que requerían cuidados a largo plazo (Pikler, 1969). Algunas influencias de estos estudios son dadas por las investigaciones previas de Wallon y Winnicott sobre el desarrollo infantil, que realizan grandes aportes al concepto de psicomotricidad ya que comprenden al ser humano interrelacionado en su composición biopsicosocial poniendo énfasis en el factor psicológico y relacional del desarrollo (Lira, 2014).

El alcance que tiene esta pedagogía se dió en sus inicios por las redes que configuraron la Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, la Fundación Lóczy por los Niños y la Asociación Pikler International con asociaciones de otros países como Francia (Asociación Pikler-Lóczy), Suiza (Asociación Emmi Pikler-Lóczy), Alemania (Wege der Entfaltung.V., Pikler Gesellschaft Berline.V. y Emmi-Pikler House.V), Austria (Asociación Pikler-Hengstenberg), Inglaterra (Asociación Británica), Holanda (Fundación Holandesa Emmi Pikler), Italia (Associazione Emmi's Care), Cataluña (Grup Pikler Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat), País Vasco (Asociación Vasca Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte), Argentina (Red Pikler Argentina), Canadá (RCPem), Estados Unidos (Pikler/Lóczy Foundation y el Centro RIE) y Nueva Zelanda (NZITC) (Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte, 2016).

Además de las asociaciones directas, esta pedagogía se ha abordado en distintos centros educativos (tanto estatales como privados) y universidades en otros países como Argentina, Perú, Bélgica, País Vasco, Cataluña, Italia, Chile y Ecuador (Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte, 2016).

Aspectos fundamentales

La modalidad de trabajo del instituto veló por dar una vida libre de las consecuencias del hospitalismo y que relatan, se logró (Pikler, 1969; Marlen, 2017). Los estudios de Pikler se fundamentan en la observación de lo cotidiano y en la consideración de los niños y niñas como seres capaces de autoorganizarse, siendo autores de su propio desarrollo y como sujetos y sujetas interrelacionadas con su medio (Godall, 2016).

Los principios fundamentales que se utilizaron en el instituto y que aún son ejes centrales de la pedagogía son: *la actividad autónoma, la relación afectiva, la toma de conciencia de sí mismo y su entorno, y la salud física de los niños y niñas* (David y Apell, 2013; Marlen, 2017).

La *actividad autónoma* se valora en tanto es experimental para los niños y niñas, lo que favorece la armonía en el desarrollo motor, así la actividad espontánea propia tiene significado personal y les brinda placer. De esta manera, no se propone una interacción directa con el niño o niña en su actividad sino que se estimula de otras formas, como por ejemplo, el interés de los y las adultas y la disposición de un ambiente de aprendizaje específico (Chokler, 2010).

Este ambiente de aprendizaje cuenta con características específicas ya que en esta pedagogía se asume que el desarrollo postural seguirá su curso natural en tanto su entorno reúna estas características que los y las adultas deben disponer. Así, la disposición de los materiales y del espacio busca aflorar la curiosidad de los niños y niñas, que se considera pilar

fundamental del desarrollo. En esta descripción de entorno se considera también a los y las adultas como parte de este, con el cual los niños y niñas interaccionan en un diálogo corporal constante (Godall, 2016).

La *relación afectiva* que desarrollan los niños y niñas con sus cuidadoras es un elemento fundamental ya que en un principio en este instituto los niños y niñas no contaban con un entorno familiar constante, por lo que el vínculo que mantenían era generado en las actividades cotidianas y completamente personalizado, las adultas siempre debían estar cerca, sin embargo, no debían intervenir en su actividad autónoma (Chokler, 2010; David y Apell, 2013).

En la actualidad esto se ha modificado ya que esta pedagogía se aplica también en centros en que las familias son constantes como jardines infantiles. Ahora se intenciona que en los tiempos de cuidados como las mudas, los niños y niñas sean partícipes de sus procesos, para esto las adultas realizan las acciones de forma más lenta, calmada y dialogada, así como también se tiene presente la rutina durante el día y se anticipan la mayoría de las acciones a realizar (Marlen, 2017). Además, se recalca el valor de la calma, que es un elemento que las adultas modelan en todo momento para entregar seguridad y tranquilidad a los niños y niñas. Existen bastantes estudios previos (Fomasi y Travaglini, 2016; Herrán, 2013; Sagastui, Herrán y Anguera, 2021; Soares y Dickel, 2020) sobre el trabajo que realizan las cuidadoras en los centros educativos con esta pedagogía ya que se busca un vínculo específico que brinde seguridad en pos del desarrollo de la autonomía, por ende el tipo de interacciones que se realizan, como se ha narrado anteriormente, son controladas y están interrelacionadas con todos los principios de la pedagogía. De esta forma, para un bienestar global las adultas deben poner énfasis en la estructura de la actividad cotidiana, el ambiente, la presencia en los cuidados cotidianos y la presencia distante en la exploración libre, y finalmente la disposición del material (Chokler, 2010; Fomasi y Travaglini, 2016).

Dentro de la relación de afectividad y seguridad se encuentran los cuidados cotidianos, que es la atención y observación que se brinda a los niños y niñas (Fomasi y Travaglini, 2016) y que son momentos relevantes para esta pedagogía ya que en éstos se conocen las educadoras con los niños y niñas y en este diálogo corporal se transmiten gestos amables y valores culturales. Estos momentos son guiados por las educadoras, y aunque son anticipados no se dejan a disposición de los niños y niñas, lo que se denomina *oposición simétrica*, formando así una rutina diaria o *coreografía*, ya que existe en ella una sincronidad de gestos e intenciones y que en su globalidad genera una estructura secuenciada en un sistema de cuidados (Godall, 2016).

En los cuidados cotidianos es relevante la actitud de la cuidadora, que debe ser cuidadosa y no intrusiva para que sea consistente con los postulados de esta pedagogía. En este sentido se espera que la cuidadora o educadora tenga un buen conocimiento de los niños y niñas basada en una relación significativa, que favorezca la comunicación, la continuidad, participación, cooperación y autonomía en los cuidados (Falk, 1980; 2009).

Algunas de las experiencias que tienen los niños y niñas en los cuidados cotidianos tienen que ver con la relación corporal íntima que se establece; el intercambio emocional; la adquisición del control en los distintos momentos del cuidado, siendo parte de lo que se le está haciendo; la adquisición de autonomía en sus cuidados, separando ésta del juego; y el lugar del lenguaje en que se desarrolla la relación con la cuidadora, que se enmarca en la empatía por sus propios procesos y apunta a un desarrollo personal en el que el objetivo de éste no es dar órdenes para complacer al adulto sino que proporcionar un interés por sus propias necesidades (Tardos, 2008 en Fomasi y Travaglini, 2016).

Es a partir de estos cuidados cotidianos específicos que los niños y niñas se interesarán por sí mismos y el entorno, comprendiendo paulatinamente qué necesidades tienen y cómo necesitan ser satisfechas, así como también demostrarán sensaciones de satisfacción y contento generando interacciones sociales que al ser recibidas en este diálogo corporal de empatía con su cuidadora se consideran desde ya interacciones sociales (Falk, 2009).

La *toma de conciencia de sí mismo* es brindada por la estabilidad y la regularidad de las actividades que se dan en el espacio, así como también en los cuidados cotidianos y en la participación activa de los niños y niñas que persigue el objetivo de que lleguen a ser sujetos autónomos (Falk, 2009).

Actualmente la *salud física* se puede observar en la rutina, ofreciendo alimentos saludables, manteniendo una higiene del sueño, espacios limpios y ordenados y una rutina estructurada y predecible (Marlen, 2017).

Como se observa, al igual que en el Currículo Integral la pedagogía Pikler se guía por principios que son organizados en la cotidianidad de diferentes maneras, David y Apell (2013) los explican en cuatro ámbitos:

Primero, se concibe la *organización de los grupos* de niños para el trabajo diario; luego, las *actividades de atención personal* que son cotidianas y responden a las necesidades básicas de los niños y niñas como aseo y alimentación pero es en este punto donde las interacciones de las educadoras con los niños y niñas son muy específicas, así a los niños y niñas se les adelanta cada cambio, se les conversa y se mantiene un tono respetuoso en la conversación que es constante entre dos sujetos de derechos; el tercer ámbito es el *juego libre y las actividades*

autónomas que se considera como aspecto central para su desarrollo y se abordará de manera más profunda a continuación; y el último punto es denominado *otras actividades y relaciones sociales*, que busca mediante diversas actividades que los niños y niñas posean un abanico más amplio de experiencias.

El *juego libre y actividad autónoma* se concibe mediante la actividad espontánea de los niños y niñas y es ésto lo que se considera fundamental para el desarrollo. De esta manera se asegura una gran cantidad de tiempo diario al juego libre con mínimas limitaciones en las interacciones con las adultas.

Algunas consideraciones a tomar en la cotidianeidad son que el tiempo que se le dedica es flexible a las rutinas individuales de los niños y niñas, el espacio debe ser seguro, suficiente para moverse de a varios niños y niñas al mismo tiempo pero no generar inseguridad al ser muy amplio, y va a ir creciendo a medida que los niños y niñas también crecen (David y Apell, 2013). La seguridad del espacio es importante ya que esto evitará la intervención constante de las adultas, de esta forma si un material está siendo usado de manera riesgosa se cambia por otro que los niños y niñas conozcan mejor, evitando la interacción en los movimientos (Szőke, 2016).

Los materiales que se utilizan son las disposiciones del centro educativo en sí y los objetos cotidianos, que son una de las características de esta pedagogía. Se piensa cada objeto que se ofrece según las características que este contiene en cuanto a estimulación sensorial considerando el desarrollo de los niños y niñas en particular (David y Apell, 2013). Marlen (2017) explica que se suelen disponer de equipos como plataformas bajas, triángulos para escalar y escalones para el desarrollo motriz y que se evitan gimnasios de bebés, andadores y saltadores.

Los objetos más pequeños como los juguetes suelen ser objetos cotidianos, no se buscan juguetes llamativos ya que se asume que los niñas y niños ya tienen interés por los objetos a su disposición y éstos deben poder ser ocupados de diversas formas (Szőke, 2016). Entonces, se buscan juguetes “abiertos” (Marlen, 2017) una cuchara puede ser ocupada para revolver, comer y escarbar, lo que permite el desarrollo de la creatividad.

Los objetos se distribuyen según distintos momentos y no todos al mismo tiempo, además existen espacios en donde se pueden encontrar y otros donde no se ofrecerán, esto con el objetivo de crear distinciones entre las funcionalidades de cada espacio (David y Apell, 2013). En cuanto a la distribución se tienen también ciertas precauciones ya que se cuida que exista una amplia variedad de juguetes, que estén dispuestos a distancias homogéneas en el caso de los lactantes y agrupados para cuando ya adquieren otras posturas (Szőke, 2016).

Una de las particularidades de esta modalidad es que, al ser relevante la disposición del material, son las adultas las que procuran tener ordenados los espacios en que se va a desarrollar cada momento del día y ordenar después de jugar no es un momento que se enseñe (Szőke, 2016).

Como se ha expuesto, es difícil separar el rol de la educadora o cuidadora con los ejes principales de esta modalidad puesto que es la relación y la seguridad que encuentran en ésta la que guía los procesos que los niños y niñas van adquiriendo de manera autónoma.

Interacciones pedagógicas

Como se ha mencionado antes, las interacciones de las adultas son una de las características centrales de esta pedagogía dado su especificidad. El objetivo principal de las intervenciones adultas es la mantención de las condiciones para la alegría de la actividad espontánea (Falk, 2009), de esta manera se guardan de interrumpir su juego y llevan a cabo los cuidados cotidianos resguardando siempre su calidad de sujetos, hablándoles y explicándoles cada acción que realizan sobre sus cuerpos.

Así también es que los niños y niñas adquieren seguridad postural logrando los cambios posturales por sí mismos, siempre con una educadora que está cerca cuidando el vínculo afectivo que es necesario para explorar con seguridad y que interviene solo cuando hay situaciones problemáticas (Pikler, 1969).

Algunas de las características cotidianas del rol del adulto en la pedagogía Pikler son preparar el ambiente, es decir, ofrecer ropa cómoda que no impida el movimiento (chalecos sin gorro, pañales cómodos, andar descalzo, entre otros), tener espacio (metros cuadrados por niño y niña) para moverse, cunas y materiales que no se hundan con el peso, además de juguetes apropiados para cada edad (Pikler, 1969).

Esta pedagogía supone al niño y niña como actor principal de su desarrollo y aprendizaje y es respetuosa con los tiempos de este. De esta forma se promueve un ambiente seguro y específico, las adultas y adultos realizan acciones también dentro de este marco y el propósito de los centros sigue también esta línea en los documentos pedagógicos que ponen el foco en los distintos tipos de observaciones que realizan (Pikler, 1969; Szőke, 2016; Mózes, 2016).

Planificación y evaluación

En lo que implica el área pedagógica, gran parte de la organización que se realiza en esta modalidad se basa en las observaciones de los niños y niñas, síntesis de los procesos y registros de datos de la práctica (Mózes, 2016). Las observaciones son diarias, en las que se registra la cotidianidad de los niños y niñas, cómo interactúan con el material, sus intereses y necesidades; las síntesis mensuales relatan los hitos importantes del mes, el desarrollo de los niños y niñas durante este periodo y otros acontecimientos cotidianos (David y Apell, 2013).

Actualmente existen algunas guías para registrar las observaciones como la *Guía para la redacción del cuaderno mensual* para las cuidadoras o educadoras de aula, pero no existe un formato definido para el trabajo conjunto del equipo ya que las observaciones se dan entre todo el equipo educativo, retro alimentándose entre sí (Mózes, 2016).

Trabajo con familias

Hoy en día, en la mayoría de los centros educativos se incita a generar un trabajo en conjunto con las familias (Ministerio de Educación, 2018), que estén presentes en el desarrollo y aprendizajes de sus hijos e hijas.

Así, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) exponen que es relevante un diálogo constante con las familias, no solo para la recogida de información sino que para conocerlas y que sean parte del proceso educativo. Además se releva la importancia de configurar redes de trabajo con servicios locales como instituciones de salud u otras, así como también redes comunitarias para conocer y trabajar de menor manera con el contexto sociocultural en el cual los niños y niñas y sus familias se desenvuelven.

De esta manera también se invita a los equipos educativos que mediante diversas estrategias se visibilice la diversidad de las familias para promover un trabajo contextualizado y generar aprendizajes situados.

CENTRO EDUCATIVO

CONCEPTO DE CENTRO EDUCATIVO

Actualmente, el Ministerio de Educación (2018) centra los objetivos de la educación parvularia en el desarrollo integral y en la adquisición de aprendizajes de los niños y niñas, y para cumplir esta tarea dispone de distintos organismos que ayudan a cumplir esta función, como lo son los centros educativos de educación parvularia.

Se comprenderá centro educativo como sinónimo de espacio educativo, término que ocupa el Ministerio de Educación (2018) para referirse al espacio en que ocurren las prácticas educativas. El centro o espacio educativo se conceptualiza como un tercer educador, considerando a los dos primeros como la familia y el equipo educativo.

La riqueza de este tercer educador recae en el espacio físico, en la organización del mobiliario en cuanto a lo funcional y estético de éste, y en las interacciones interpersonales que se producen en él, convirtiéndose así en un ambiente de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2018).

Existen distintas categorías de centros educativos, i) los estatales, que son de dependencias JUNJI, INTEGRA o Vía Transmisión de Fondos (VTF), que suelen seguir un Currículo Integral; y ii) los centros educativos de dependencia privada, que pueden contar con modalidades curriculares alternativas pero con programas pedagógicos definidos.

Para los centros educativos con modalidad curricular integral, las características que tiene la educación psicomotriz es la especificada anteriormente según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018). En general estos centros tienen espacios físicos y mobiliarios similares para este propósito y lo que podría diferenciarlos serían las actividades diarias que se promueven en cada aula.

SALA CUNA MENOR: PRINCIPALES EJES DE TRABAJO

En las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) se separan los niveles educativos en tres secciones: sala cuna, niveles medios y transición. A su vez, el Decreto 315 declara que cada uno de estos se separa en dos años, de esta forma para los niveles de sala cuna se dispone de una sala cuna menor que atiende desde los 85 días de vida hasta el año y una sala cuna mayor que atiende desde el año hasta los dos años.

Los principales ejes de trabajo que se proponen para el nivel de sala cuna para el Currículo integral en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad son los dictados por los objetivos de aprendizaje transversales de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018). Estos objetivos apuntan a desarrollar principalmente la capacidad de los niños y niñas de manifestar agrado, interés y satisfacción en diversas situaciones, de descubrir su cuerpo, de adquirir el control de la prensión palmar, de movimientos manipulativos, de la postura sedente, de alternancias de posturas y de formas de desplazamiento. Se propone el logro de estos objetivos a través experiencias sensoriomotrices, el movimiento libre en situaciones cotidianas y el juego (Ministerio de Educación, 2018).

Los principales ejes de trabajo que se proponen para el trabajo con este nivel en la pedagogía Pikler giran en torno a los cuidados, la formación de los vínculos de apego de los niños y niñas con los adultos y adultas significativas, la exploración, el juego sensoriomotor y el descubrimiento paulatino de la autonomía en sus experiencias cotidianas. Esta modalidad curricular intenciona una exploración libre y se caracteriza por preparar un ambiente de aprendizaje seguro tanto física como emocionalmente para la promoción de la autonomía en la exploración y desplazamientos, es por esto que se conocen a cabalidad las teorías de desarrollo infantil pero no se estimula mediante la intervención directa del adulto en las adquisiciones posturales.

Uno de los puntos en común que tienen ambas modalidades curriculares es que utilizan como marco de referencia para la observación de los movimientos y juegos los postulados de la psicología evolutiva desarrollados anteriormente. Por ejemplo, Piaget (1991) estipula que en este rango etéreo se desarrollan las características del *Estadio Sensoriomotor*, en el que el juego que predominará será el funcional o de ejercicio.

Este tipo de juego consiste en repetir acciones para obtener un resultado inmediato y puede ser llevado a cabo solo con el cuerpo, con otros o también con objetos. De esta forma, el juego con el cuerpo busca mediante movimientos globales explorar el espacio, el juego con otros explora interacciones sociales e incide en los vínculos y el juego con objetos busca explorar sensorialmente las distintas cosas que encuentra a su alrededor (Pecci *et al.*, 2010). Algunos de los beneficios de este tipo de juego es el desarrollo sensorial, la coordinación de movimientos globales y finos, el desarrollo del equilibrio, entre otros que se describen en el apartado de integración sensorial.

De esta forma el juego se comprende como la actividad central para el desarrollo de los niños y niñas y una de las formas de alcanzar la autonomía o participación de ellos y ellas en

este nivel, por lo que está presente constantemente en las interacciones de aula y planificaciones de experiencias pedagógicas de cualquier tipo.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE: ESPACIO Y MOBILIARIO

El espacio del centro educativo se entenderá como el espacio físico que tengan los niños y niñas de sala cuna, es decir, tipo de salas (de actividades y de mudas), patios y otros lugares que se encuentren dentro del centro (Superintendencia de Educación, 2017). David (1996, en Szanto-Feder, 2006) conceptualiza el *espacio lugar* como un espacio fijo, que aparece de forma regular y lo diferencia del *contenido del espacio*, que refiere a los objetos que se encuentran dentro del espacio.

Los requisitos mínimos de funcionamiento de un centro educativo en sala cuna en la Región Metropolitana en cuanto al espacio son contar con un espacio de 2,5 metros cuadrados por párvulo en la sala de actividades y tener una altura de 2,20 metros para asegurar 6 metros cúbicos de volumen de aire por párvulo, además de otras consideraciones como iluminación y ventilación. En cuanto al área de patio se considera un mínimo de 60 metros cuadrados (Superintendencia de Educación, 2017).

En cuanto al mobiliario, se solicita para el funcionamiento de salas cuna que cuenten con: mesas “lactante”, sillas con apoyabrazos, sillas nido, cunas equipadas, camillas, colchoneta de juego, mueble modular, espejo mural y sillas tamaño adulto (Ministerio de Educación, 2017). Cada uno de estos artículos tiene detalladas especificaciones que deben ser consideradas para su disposición en el aula, además cada centro educativo cuenta con materiales didácticos particulares ya que lo mencionado anteriormente es el requerimiento mínimo para su funcionamiento.

En cuanto al material didáctico, el decreto 128 del Ministerio de Educación especifica por nivel y ámbito de aprendizaje materiales tentativos que se podrían encontrar en el aula (Ministerio de Educación, 2017). El espacio y el mobiliario son el medio físico del ambiente, lo que tiene también implicancias sociales en sus definiciones. De esta forma, la organización del aula, las relaciones que se establecen entre personas con el mobiliario, las relaciones interpersonales, los roles y las actividades que se llevan a cabo en el espacio, conforman un ambiente de aprendizaje (Duarte, 2003).

Iglesias (2008) explica que el espacio, el tipo de mobiliario, la distribución del mobiliario y otras cosas como las decoraciones, hablan del tipo de experiencias que ahí se viven, las actividades e intereses que llevan a que ese lugar sea de determinada manera. De esta

forma la autora concuerda con Duarte (2003) en la distinción en la cual el espacio es lo físico y el ambiente constituye el espacio y las relaciones que en él se viven. Iglesias (2008) agrega que el ambiente de aprendizaje está compuesto por la dimensión física, que constituye lo físico y su organización; la dimensión funcional, que determina en qué condiciones se utiliza; la dimensión temporal, que indica el cuándo y cómo se utiliza; y por último la dimensión relacional, que indica quiénes y sus características. Este mismo autor, profundiza el tema y conceptualiza que la dimensión física se compone de 1) la estructura, que indica la forma de distribución y organización del mobiliario; 2) la delimitación, que indica el límite del espacio que se le asigna a cada actividad con el mobiliario, así se puede despejar para utilizar toda la sala, poner límites débiles o más marcados como estantes o mesas que separen un espacio del otro; y 3) el dinamismo-estatismo, que refiere a la movilidad que tiene el mobiliario y en esto, la capacidad de cambiar y crear espacios diferentes.

A su vez, la dimensión funcional se separa en 1) el tipo de actividades, por ejemplo, de comunicación, de juegos (simbólico o libre, con juegos didácticos estructurados o no estructurados), de movimiento y expresión, de representación, de observación y lectura, de experimentación, de rutinas, de transición entre una y la otra, etc.; en 2) el tipo de zona según la actividad, como por ejemplo las zonas de actividad principal (como las mesas, juegos de rincones, etc), las zonas de rutinas (como el calendario, la lista de asistentes, etc), las zonas de almacenamiento de material (como cajoneras) y las zonas nulas, que son las que no se ocupan a lo largo de las observaciones; y 3) la polivalencia, que refiere a las posibilidades de uso que tienen las distintas zonas del aula, como por ejemplo las zonas que tiene una única función o las que tienen varias funciones.

La dimensión temporal se categoriza según el control y la participación de los y las docentes, de esta forma se separa en momentos de actividad libre, de actividad planificada y en momentos de gestión, de servicio y rutinas.

Por último se conceptualiza la dimensión relacional en 1) el tipo de agrupamiento, que refiere a los modos en que se realizan las actividades, si con el grupo completo, de a grupos pequeños, en parejas o de manera individual; en 2) modalidades de acceso, que se refiere a las formas de tránsito que tienen los niños y niñas por los espacios, así puede ser elegido por el adulto, libre, por orden o acompañamiento del adulto, condicionado a alguna conducta o rutinario; y según 3) el control y la participación, que define en una escala de 1-5 el nivel de intervención que realizan los adultos y adultas del aula clasificándolo de nulo a total, pasando por un rol docente que propone libre elección o de rutina que niños y niñas realizan por si mismos, un rol de estimulación en el que se está presente pero no se guía directamente, un rol

en que el adulto o adulta delimita el espacio y está presente solo en caso que sea necesario, un rol en que el adulto o adulta controla tanto el espacio como la actividad que se lleva a cabo y finalmente un rol en que se vigila y corrige a los niños y niñas para lograr el objetivo planificado, tanto en actividades como en cuidados cotidianos.

Finalmente, Sagastui *et al* (2020) explican que los ambientes al promover el interés innato y la progresiva autonomía de los niños y niñas se genera a su vez un comportamiento autodeterminado. Teniendo esto en consideración, según Iglesias (2008), el ambiente de aprendizaje cuenta como un elemento curricular dado su influencia en la formación educativa y en las experiencias cotidianas. De esta manera, este elemento se considera en la toma de decisiones del proyecto formativo, por ende, en las planificaciones y se cambia y organiza según las necesidades de cada grupo en particular.

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Los centros educativos con modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler pueden tener distintas formas de organización de las jornadas y distintos documentos orientadores. Para los objetivos de este proyecto se considerarán sólo los centros educativos que cuenten con un Proyecto Educativo Institucional y planificaciones diarias.

Los centros educativos que siguen una modalidad curricular integral y son de carácter estatal usualmente trabajan con planificaciones diarias, mensuales y anuales para la organización de las actividades (Ministerio de Educación, 2018).

La planificación, como parte del proceso educativo en conjunto con la evaluación, se propone como actividad a realizar con el equipo educativo y buscar ordenar, orientar y estructurar las prácticas pedagógicas en las aulas de los centros educativos que cuentan con una modalidad curricular integral (Ministerio de Educación, 2018). Además, cuentan con otros documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que orienta las acciones pedagógicas que promueve el centro educativo de manera más amplia y tiene componentes más identitarios del centro educativo, entre otras cosas (Lavín *et al.*, 1997).

Los PEI se pueden definir como una propuesta orientadora y un instrumento guía coherente de la práctica educativa y de las acciones de intervención que se realizan en las instituciones educativas (Antúnez, 2008). Este documento además describe el proyecto formativo que promueve cada centro, es decir, los ideales de la formación que los y las asistentes recibirán y cómo se llevará a cabo (Alvarado, 2015).

En Chile desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación es requisito que los centros educativos cuenten con un PEI para ser reconocidos por el estado (Alvarado, 2015). En un principio el PEI apuntaba a la resolución de problemas para los cuales se definían acciones de mejora en un plazo definido de tiempo (Alvarado, 2015). Actualmente la Ley General de Educación estipula que se debe considerar el proyecto desde una mirada integral de los procesos educativos, el cual además de ser un instrumento orientador de los procesos que se llevan a cabo en cada centro educativo considera i) la articulación de los proyectos formativos y de aprendizaje y ii) propuestas de mejoramiento y ordenamiento de la gestión tanto institucional como curricular y pedagógica en un determinado periodo de tiempo (Ministerio de Educación, 2014).

En suma, desde el año 2014 se ha requerido que los PEI tengan en su contenido elementos diferenciadores, llamados sellos educativos y que indican la identidad valórica y académica que promueve cada institución (MINEDUC, 2014; Alvarado, 2015). El sello educativo es una construcción que realiza con toda la comunidad educativa: directivos, docentes y asistentes, familias y niños y niñas y aborda la propuesta formativa educativa que escoge la comunidad brindando identidad a la institución, diferenciándose de otros proyectos (Antúnez, 2008; Ministerio de Educación, 2016).

PERCEPCIONES DE EDUCADORAS

Se comprende el término percepción como algo biocultural, ya que depende de estímulos físicos y sensaciones, y cómo se seleccionan y organizan los estímulos (Vargas, 1994). Estas experiencias sensoriales se van significando a lo largo de nuestra vida según pautas culturales, así mediante la socialización se van creando estructuras perceptuales dadas por la diferenciación y selección de estímulos que interpretamos como características de algo que conocemos previamente (Vargas, 1994).

Vargas (1994) explica que la percepción siempre está situada en un contexto histórico social. Además, la autora expone que un elemento importante de la percepción es el reconocimiento de la experiencia, ya que evoca lo que conocemos previamente y lo compara con lo nuevo. El estudio llevado a cabo por Cueto *et al.* (2017) muestra que solo el 14.21% de los y las docentes tienen una percepción correcta del desarrollo psicomotor en cuanto a su desarrollo madurativo.

En este sentido, la apreciación que entregan corresponde a una percepción subjetiva del desarrollo psicomotor de los niños y niñas. Es común que las familias perciban la apreciación docente como una opinión precisa y válida y que tomen decisiones en torno a esta (Cueto *et al.*, 2017), por lo que dicha apreciación tiene un impacto importante en la vida de niños y niñas.

Como se ha descrito anteriormente, ambas modalidades a revisar tienen ideales distintos sobre el ámbito relacional en el aula por lo que es relevante conocer las ideas que subyacen al actuar pedagógico en cuanto a cada modalidad curricular dado que los ambientes de aprendizajes están relacionados con el desarrollo psicomotor.

Sagastui, Herrán y Anguera (2021) exponen que existen dos grandes posturas sobre la participación de los adultos en el juego libre, elemento que se intenciona de manera constante en ambas modalidades, en la primera es que a niños y niñas se les debe brindar la oportunidad de elegir y guiar su propio accionar y que para esto los adultos deben poner los recursos necesarios a su disposición, es decir, tiempo, ambiente y una no intervención en su juego libre; la segunda visión es que la interacción de los adultos en el juego libre promueve el aprendizaje y una influencia positiva en el desarrollo de los niños y niñas (Bieber, 1987; Brown y Freeman, 2001; Sutton-Smith, 1990, citados en Sagastui, Herrán y Anguera, 2021).

Las autoras, siguiendo los estudios de Pyle y Bigelow (2015), Lester y Russel (2010) y Brown y Freeman (2001), explican que si bien las interacciones y nivel de participación que las adultas intencionan en el juego libre, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas están descritos en los documentos curriculares, esto se puede ver afectado tanto como por las planificaciones y plazos que se deben cumplir como por las propias percepciones, experiencias personales o creencias sobre los propósitos educativos del juego.

Como se ha establecido anteriormente, el desarrollo psicomotor es abordado desde distintas perspectivas en los centros educativos de educación parvularia, por lo que es relevante comparar el rol de dos centros educativos: uno que cuenta con un Currículo Integral y otro con modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler, observando los tres ámbitos conceptualizados anteriormente: espacio y mobiliario, documentos pedagógicos, y percepciones sobre el desarrollo psicomotor.

METODOLOGÍA

ALCANCE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio cuenta con un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar significados de la realidad educativa (Del Rincón, 1997), comparando el rol de dos centros educativos con distinta modalidad curricular sobre el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna. La orientación del estudio es interpretativa ya que busca comprender el rol de cada centro educativo como caso único, es decir, busca comprender significados propios. De esta forma el valor del estudio subyace en lo subjetivo e interpretativo que se pueda develar de la construcción que se ha formado en las interacciones sociales que responden a un contexto determinado que afecta dichos significados (Anadón, 2008).

El alcance del estudio será de tipo exploratorio ya que la comparación entre centros educativos de modalidad curricular integral y modalidad curricular basada en pedagogía Pikler es incipiente, se está investigando un tema poco estudiado y pretende “identificar y describir ciertas características” (Bisquerra, 2009, p. 95) sobre las distintas modalidades que son usadas para trabajar el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño se enmarca en la fenomenología social, ya que, al estudiarse como casos, los centros educativos son entendidos desde una realidad constituida por la interacción entre individuos e inseparable de esta (Leal, 2006).

El método de investigación a utilizar es el estudio de casos múltiples, ya que se consideran casos que sean distintos para las categorías de análisis (Bisquerra, 2009). En este sentido, se describe, analiza e interpreta la información obtenida de los distintos instrumentos aplicados para develar los significados de las experiencias que se observan en cada caso (McMillan y Schumacher, 2005).

Por otro lado, en este estudio se recogen y analizan los datos en un mismo periodo de tiempo por lo que se caracteriza como estudio de tipo transversal (Bisquerra, 2009).

MUESTREO

La población corresponde a centros educativos de la Región Metropolitana que trabajan con un modalidad curricular integral y modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler. La muestra está compuesta por dos grupos de sala cuna menor, uno en cada centro educativo seleccionado. El requisito para ser parte del muestreo es que cuente con un Proyecto Educativo Institucional y/o planificaciones diarias.

La muestra es de carácter intencionada, por ende, no probabilística, ya que el objetivo no busca generalizar y sólo se aplica a dos centros educativos con una modalidad curricular explícita, dejando de lado el resto. En este sentido, también se caracteriza como un muestreo de selección del escenario, ya que se elige el espacio según características definidas (McMillan y Schumacher, 2005).

Finalmente, la muestra corresponde al nivel de sala cuna menor de un jardín infantil dependiente de la JUNJI para la modalidad de Currículo Integral y un jardín infantil dependiente de la Fundación Educacional Cristo Joven para la modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Lo que resulta de interés de los centros educativos para los objetivos de este proyecto es conocer: i) el espacio y mobiliario del centro educativo; ii) los documentos pedagógicos y; iii) las percepciones en los discursos de las educadoras y directoras que trabajan en los centros.

Estos ámbitos son elegidos ya que, siendo el tema central el movimiento, el espacio es el lugar en dónde ocurre y el mobiliario influye en el desarrollo postural. Ambos elementos se vuelven indispensables en la forma en que los niños y niñas los utilizan a través de la mediación de las adultas. A su vez, los documentos brindan el marco desde el cual se entiende el desarrollo psicomotor y da una idea de qué lugar ocupa el desarrollo de la psicomotricidad. Finalmente, los discursos de las educadoras y directoras entregan una idea más clara de cómo se promueven las experiencias focalizadas en el movimiento y como se conciben en el marco institucional.

La primera técnica de recolección de datos, en pos de dar respuesta al primer objetivo específico es la observación del espacio físico con el que cuentan y el mobiliario que utilizan ambos centros.

Algunas características que define Colás (1992) para realizar un observación científica y que aplican para este estudio son que es intencional, estructurada y controlada. El autor la

define como intencional ya que se delimita que el objeto es el espacio físico con el que cuentan para moverse los niños y niñas y el mobiliario que utilizan para promover el desarrollo psicomotor en cada centro educativo y el rol de los adultos en su uso.

La observación también es estructurada ya que se conoce previamente lo que se observará, partiendo de la premisa de que existe mobiliario que promueva el desarrollo psicomotor en sala cuna (McMillan y Schumacher, 2005).

Por último, es de carácter controlada (Tejedor, 2000), ya que al ser material físico disponible en los centros educativos es comprobable mediante material fotográfico, que ayuda a comprender de mejor manera el fenómeno que se pretende observar (Creswell, J., 2015).

La observación es no participante, es decir, no existe una relación previa con el contexto ni se interfiere en este por lo que el rol investigativo es tomar notas sobre lo que se observa en cada escenario (Campos y Lule, 2012). Mózes (2016) expone que un observador no participante en educación parvularia sería alguien que no presta cuidados a los niños y niñas de la institución, pero que a pesar de no participar activamente su presencia igual influye. Es por esto que se plantean algunas recomendaciones, en específico para los centros que trabajan con pedagogía Pikler, para no generar una intervención molesta, como el mostrar interés pero no intervenir, tener una presencia discreta, cuidar el tono de voz, ser anticipado por la educadora, ubicarse en un lugar que ni la educadora ni los niños y niñas estén ocupando.

La segunda técnica, que da respuesta al segundo objetivo específico, es la entrevista formal semi estructurada de desarrollo, ya que esto deja espacio para comprender, en un sentido más profundo, las diferencias entre las percepciones (Bisquerra, 2009). Este tipo de entrevistas permite que se formulen preguntas que no estuvieron consideradas en un principio pero que de igual manera serán relevantes al caso (Yeni y Urbano, 2014).

Las entrevistas cuentan con preguntas desarrolladas en cuatro ámbitos, uno sobre modalidad curricular, otro sobre planificación, otro sobre espacio y mobiliario, y el último sobre evaluación. Estos ámbitos son pensados en pos de construir los casos de la manera más completa posible y poder generar una mejor triangulación. Esta entrevista es validada por una experta en psicomotricidad y una experta en curriculum.

Para la tercera técnica de recolección, que busca dar respuesta al tercer objetivo específico, se realiza un análisis documental (Iglesias *et al.*, 2004) de los documentos pedagógicos como el PEI y planificaciones que se utilizan en el centro, para así tener una mejor comprensión de las experiencias diarias que promueven el desarrollo psicomotor o de las visiones que se tienen sobre este. Además, esto permite identificar los objetivos que se plantean

al trabajar el desarrollo psicomotor y mediante qué experiencias lo hacen.

VALIDEZ Y CREDIBILIDAD

Se define el término validez como el grado de coincidencia con la realidad que el estudio logre, por lo que deben existir *significados recíprocos* entre el investigador y los o las participantes, es decir, un acuerdo en las descripciones e interpretaciones de los acontecimientos (McMillan y Schumacher, 2005).

Para asegurar la validez del estudio se realiza una triangulación metodológica, para la cual se analizan los datos obtenidos de i) las entrevistas realizadas a las educadoras de párvulos de ambos centros educativos, ii) las observaciones que se realizaron en cuatro jornadas matutinas por centro educativo y iii) el análisis de de las planificaciones mensuales que se intencionan en los centros educativos (Casanova, 2007).

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de contenido se define como procedimientos interpretativos que mediante técnicas, cualitativas en este caso, busca elaborar y procesar los datos relevantes obtenidos (Piñuel-Raigada, 2002). Al ser un análisis de tipo cualitativo se aborda desde una lógica inductiva a partir de la generación de categorías de los datos que se analizan (White y Marsh, 2006).

Siguiendo esta técnica, se analizan los documentos pedagógicos, las entrevistas a las educadoras y las observaciones de cada centro educativo, en pos de identificar los componentes principales y develar significados, para finalmente poder comparar el contenido (Fernández, 2002).

De esta manera, se originan unidades de análisis y el producto se observa en sistemas de categorías y subcategorías (González-Teruel, 2015) que nacen desde la reiteración de elementos encontrados en las tres fuentes de información, es decir, entrevistas, observaciones y documentos pedagógicos.

ANÁLISIS DE DATOS

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los procedimientos de análisis de la información obtenida nacen de la reflexión de ésta para poder finalmente comprender el problema planteado. Para esto, se requiere en un primer momento el orden de los datos para luego, en base a la reiteración de éstos y elementos constantes poder relevar categorías y subcategorías.

Los datos son ordenados por su origen, es decir, según la modalidad curricular de la que provengan y la fuente: entrevistas a las educadoras, entrevistas a las directoras, planificaciones y observaciones diarias. Luego de este proceso se organizan de acuerdo a temas que se reiteran y que son observables en los cuatro tipos de fuente.

De esta manera, luego de la revisión de los datos, emergen elementos desde los fragmentos relevantes de cada documento los cuales se analizan encontrando temas en común, los que se agrupan formando las categorías que albergan las unidades informativas anteriormente codificadas (López, 2002).

Mediante esta triangulación metodológica se validan los datos obtenidos y es posible relevar e interpretar significados de la realidad educativa, generando un discurso con los elementos encontrados con los que es posible construir casos independientes unos de otros (Del Rincón, 1997; Anadón, 2008).

Finalmente, los datos recolectados para responder a los objetivos de la investigación son observables en las siguientes categorías: i) Elementos distintivos de las modalidades en cuanto al uso y características del espacio físico, mobiliario y materiales didácticos, ii) Percepciones de las prácticas pedagógicas de la educación psicomotriz: actuar dirigido y/o actividad autónoma; iii) El rol de las adultas en la cotidianeidad: relaciones entre la promoción del aprendizaje, la construcción de vínculo y la actividad autónoma; y iv) Modalidades curriculares bajo el enfoque de derechos y promoción de prácticas inclusivas y respetuosas como características de la prácticas pedagógicas.

HALLAZGOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se exponen los elementos reiterativos que se recolectaron en las diversas fuentes y que son relevantes para la promoción del desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna menor. Se apoya la información recolectada teniendo en consideración

el marco teórico de este estudio para poder interpretar los significados. Cabe destacar que las categorías se entrelazan entre sí, dado que todo lo que se rescata de éstas se enmarca en un gran concepto que es la modalidad curricular a la cual pertenece y es esto mismo lo que finalmente permite la comparación.

A continuación, se presentan las categorías con sus subcategorías correspondientes, su descripción y discusión en el orden declarado anteriormente. Se anexa apoyo visual en las observaciones según la fecha que se indica al pie de página de cada cita. Para una lectura mejor lectura se reducen los títulos de las fuentes, de esta manera se escribe:

Para los datos recogidos de la modalidad de Currículo Integral:

Entrevista Educadora Modalidad Curricular Integral: E. E. MCI.

Entrevista Directora Modalidad Curricular Integral: E. D. MCI.

Planificación Modalidad Curricular Integral: P. MCI.

Observaciones Modalidad Curricular Integral, fecha: Obs. MCI.

Para los datos recogidos de la modalidad basada en la pedagogía Pikler:

Entrevista Educadora pedagogía Pikler: E. E. P.

Entrevista Directora pedagogía Pikler: E. D. P.

Planificación pedagogía Pikler: P. P.

Observaciones pedagogía Pikler, fecha: Obs. P. P.

Categoría: Elementos distintivos de las modalidades en cuanto al uso y características del espacio físico, mobiliario y materiales didácticos

Esta categoría da respuesta al primer objetivo específico y aborda los usos y características para cada elemento: espacio físico, mobiliario y materiales didácticos que se intencionan según modalidad curricular.

El espacio físico del centro educativo es relevante en tanto es ambiente de aprendizaje y cotidianidad para los niños y niñas (Duarte, 2003). El autor explica las distintas dimensiones del espacio, entre las que encontramos lo que contiene el espacio, cómo se organiza, cómo se usa, cuándo se usa y quiénes lo usan.

Cuando esto se aborda desde la rutina de los centros educativos se observa que, por ejemplo, en la modalidad curricular Integral el espacio permanente corresponde a tres patios y una sala, se organiza según rincones: el rincón de los libros, de las colchonetas, de las cunas,

etc., los cuales tienen diversos usos según la actividad que se intenciona y es experimentado en una interrelación entre niños, niñas y adultas.

“Espacio:

El jardín cuenta con una sala para el nivel, la cual tiene un patio solo de uso del nivel y otro patio con pasto. Además, cuentan con un patio principal que usan todos los niveles y ocasionalmente el nivel sala cuna menor. En este patio principal hay una casita tipo cabaña que se llama “Casa de los sueños”, en ella se pueden encontrar cuentos.

En la sala hay también un espacio de muda y baño en una puerta aparte y un armario donde se guardan diversos materiales. Los espacios exteriores como los patios se separan por rejas que tienen pasadores.

Mobiliario:

Sala

En el suelo se disponen 4 colchonetas de las cuales tres son blandas (como un cojín delgado y de amplia superficie) y una de material más duro. Se disponen en seguidilla en una pared de la sala, de izquierda a derecha la alfombra más dura está con un espejo amplio adosado en la pared y a su lado tiene un mueble de cinco cajones con materiales variados; luego se disponen dos colchonetas blandas que encima tienen dos canastas con materiales (juguetes plásticos) variados que los niños y niñas pueden sacar; la última colchoneta blanda está cerca de un librero que tiene niveles hacia arriba y tiene varios libros, por el otro lado tiene un cojín tubular largo que aborda todo ese lado de la colchoneta y en esa misma pared hay fotos de las caras de los niños y de sus familias que son usadas para realizar el momento del saludo en la rutina.

Los muebles del aula son dos cajoneras con materiales variados, tienen 5 cajones cada uno y están hechos a medida de los niños y niñas, los que pueden sacar su contenido en cualquier momento; 4 sillas, dos bajas y dos altas con cojines que están junto a una mesa; 4 cunas que están diseñadas para apilarse de dos en dos y que contienen diversos materiales ya que no se disponen todos los materiales que tienen en las cajoneras ni canastas, se guardan ahí.

Patio

El patio que se describe a continuación es el de uso único de este nivel

educativo, es angosto y largo, está techado y lo bordea una reja cubierta por una lata que a veces los niños y niñas golpean y generan sonidos.

En este patio el suelo está cubierto por un piso blando y sobre éste se colocan colchonetas similares a las de la sala. Además, cuenta con cojines de espuma dura con diversas formas, hay triángulos y en forma de u que se disponen como túnel y que los niños y niñas pasan por debajo. El material de espuma más grande es uno de forma de flor que tiene un círculo profundo al medio, en el que se colocan pelotas pequeñas y se forma “una piscina de pelotas”. Por los bordes tiene “pétalos” de espuma también, los que los niños y niñas deben pasar antes de llegar al centro.” (Obs. MCI.).¹

Por otro lado, para la modalidad basada en la pedagogía Pikler el espacio físico más observado es la sala por lo que se ahondará en esta, ya que el otro espacio que se usó fue un patio compartido con otros niveles pero que en ningún momento fue utilizado por el nivel completo, por lo que se considera solo el espacio de la sala para este análisis.

En este sentido, el espacio constante es el aula y lo primero que se observa en cuanto a la organización del espacio es que está delimitado por distintos sectores, algunos separados por barras y que se diferencian unos de otros según el mobiliario que contienen, los cuales no varían en todo el periodo de observación.

Así, se encuentra que a cada sector se le asigna un nombre: el espacio global que es donde está el mobiliario específico de la pedagogía Pikler, el espacio de la alimentación, el espacio de la plaza de juegos, el espacio tranquilo, el espacio de manipulación y el espacio de la mesa de estación.

“Espacio:

La sala es rectangular y está iluminada y cuenta con ventanas que cubren la parte superior de dos de las paredes más largas de la sala. El mobiliario se encuentra en su mayoría sobre tatami, excepto las cunas. Al entrar la educadora pide colocar cubre zapatos en los pies para no contaminar.

La sala tiene dos puertas de salida al pasillo y una que da a la sala compartida de muda. El techo de la sala, así como el de todo el jardín, tiene paños semitransparentes colocados en el techo. El pasillo que está directamente afuera de la sala tiene otro mobiliario.

¹ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 11 de octubre.

El mobiliario está principalmente sobre tatami, excepto las cunas, y dispuesto siguiendo las paredes de la sala. De esta forma, se describe en sentido antihorario desde la entrada principal.

Mobiliario:

Desde la puerta principal a mano derecha lo primero que se encuentra es mobiliario específico de la modalidad Pikler. Más a la derecha hay un espacio con una pequeña colchoneta que tiene muñecos y telas encima, en esa esquina hay un espacio con diversos elementos.

En la siguiente pared hay un espacio cerrado con una mesa y sillas pequeñas en el centro y por las paredes dos sillas tamaño adulto. En la siguiente pared se encuentra la plaza con diversos materiales en su interior y cojines que la bordean. A continuación se encuentran seis cunas en filas de a tres dejando un pasillo por el medio. Para finalizar, hay cubos de espuma que se ven en la Foto 8.” (Obs. P. P.).²

Se evidencia según las descripciones anteriores, que los elementos en común de los centros son el uso del aula como lugar principal y la disposición de rincones en ella. Los elementos distintivos tienen que ver con el mobiliario y materiales didácticos que los niños y niñas pueden encontrar en estos espacios y los usos que se les da a cada espacio en la rutina diaria.

Subcategoría: El espacio como determinante de los movimientos psicomotores y de la interacción con el medio que le rodea

Pacheco (2015) escribe sobre la relevancia de la organización del espacio en juegos de rincones para la diversidad de acciones, lo que además permite que niños y niñas puedan acceder a los distintos espacios según su propio interés, idea que es consistente con el discurso de las educadoras de ambos casos y que resulta uno de los objetivos de su trabajo pedagógico. Por su parte, el espacio es intencionado por las adultas de la modalidad curricular Integral en cuanto a organización de las rutinas diarias.

“Pero todas las otras experiencias son así como espontáneas, libres, deambulan, eligen

² Apoyo visual en Anexo 3: Observaciones pedagogía Pikler, Observación 20 de octubre.

si quieren estar en el suelo, si quieren estar en el patio, a veces abrimos las dos salas para que vayan para allá también.” (E.E. MCI).

Esto se condice con lo descrito en las planificaciones de la modalidad Integral ya que las actividades que tienen objetivos relacionados con el núcleo de Corporalidad y Movimiento se proponen en pos de un desplazamiento y manipulación libre con foco en el interés de los niños y niñas. Esto se observa más claramente en el siguiente objetivo:

“Se invitará a los niños y niñas a moverse libremente a través del espacio, trepando, esquivando obstáculos, desplazándose según su interés.” (P. MCI).

La promoción del movimiento libre constituye una similitud con el trabajo que se realiza en la pedagogía Pikler, y aunque en ambas modalidades se intenciona el espacio y se crean ambientes de aprendizaje en base a esto, en el Currículo Integral se interfiere más en el movimiento de los niños y niñas mediante actividades dirigidas, lo cuál es observable en algunas de las actividades propuestas, por ejemplo:

“Se invita a los niños y niñas a explorar, manipular diversos elementos de la vida cotidiana, siguiendo instrucciones simples que le dice el adulto (jugar a Simón manda...)” (P. MCI).

En este sentido, en la pedagogía Pikler las actitudes e interacciones que deben generar las adultas en cuanto a la promoción del movimiento libre en el aula son más específicas en las planificaciones y no apuntan a una conducta ni a un rol de las adultas en las que se dirija la actividad del niño o niña, sino que a una observación e intervención del espacio para el desplazamiento, un ejemplo de esto es:

“Se permite que el niño-niña explore el espacio y materiales, descubriendo su entorno de acuerdo con sus necesidades e intereses.” (...) “Se debe permitir que cada guagua, niño y niña pueda desplazarse sin inconvenientes de acuerdo con su etapa de desarrollo” (P. P.).

De esta manera, las acciones de los niños y niñas están determinadas por sus intereses y según su desarrollo, es decir, los niños y niñas que ya son capaces de desplazarse se mueven

libremente por el espacio global, tranquilo, por entre medio de las cunas y los pasillos que se forman en la sala. Los niños y niñas que aún están de espaldas o sentados la mayor parte del día se encuentran en la plaza de juegos y solo visitan otros espacios, como los de alimentación o las cunas, cuando lo necesitan.

Sagastui, Herrán y Anguera (2021) explican que es relevante en la pedagogía Pikler que las adultas no simulan el juego de los niños y niñas sino que son ellos mismos los que regulan su actividad y que el rol de las adultas en este sentido es brindar la libertad de poder ejecutarla, de esta manera los niños y niñas prestan atención a sus propios movimientos, los objetos que le rodean y al impacto de sus acciones. Además, las autoras plantean que de esta forma la curiosidad intrínseca y necesidad de exploración es satisfecha por los ambientes de aprendizaje.

En esta misma línea, la gran diferencia que se observa en cuanto a la organización del espacio físico es que, para la modalidad Integral, es modificado constantemente por la redistribución del mobiliario en las diferentes actividades. Esto es consistente con la modalidad ya que está estipulado que para lograr un desarrollo integral las adultas deben involucrarse cambiando el mobiliario e implementar lugares de juego para favorecer el movimiento autónomo y la exploración (Ministerio de Educación, 2018), lo que se evidencia tanto en las observaciones como en el discurso de la educadora y en los focos de observación que tienen que ver con la evaluación del desarrollo de los niños y niñas, por ejemplo:

“Foco de observación:

Se desplaza de un punto a otro según sus posibilidades

Indaga buscando nuevos lugares por explorar” (P. MCI.).

Esto deja ver que parte importante de lo que se intenciona en cuanto al espacio en la modalidad Integral es la constante exploración de nuevos espacios, mobiliarios y materiales para la promoción del desarrollo. Una de las estrategias que se observa para lograr esto es la flexibilidad en la funcionalidad de los espacios, así el mismo espacio del patio es utilizado para almorzar si se coloca la mesa, para desplazarse si está la barra despejada o avanzar caminando con autos de juguete por el mismo espacio. Es decir, no se le da un único uso al espacio físico sino que este se transforma constantemente ya sea por la mantención del orden de las adultas o por las diversas actividades que se intencionan en él.

Otro elemento tiene que ver con la organización del tiempo. En la modalidad Integral, se refiere a que es planificado previamente y es relevante para la modalidad curricular en cuanto

a sus propósitos formativos (Ministerio de Educación, 2018) . En efecto, la sala tiene un orden establecido que sigue en los periodos de orden, de llegada de los niños y niñas y de saludo, además las actividades que modifican el orden del mobiliario de la sala se dan en un mismo horario todos los días y no se observa en ninguna de las visitas al centro la misma actividad, por lo que la redistribución siempre apunta a objetivos diferentes coincidentes con la planificación.

El mobiliario que se utiliza en estas actividades variables no es siempre el mismo que se encuentra en el aula, sino que en ocasiones las adultas traen elementos de otros espacios y lo disponen en el centro de la sala para darle otro tipo de uso, como por ejemplo en la siguiente experiencia que se utilizan los mismos bloques de espuma que se utilizan en el patio de uso exclusivo del nivel pero dentro de la sala, se organizan de otra forma y se le agrega un material nuevo.

“A las 9.40 la educadora prepara un circuito en la sala con el mobiliario de espuma del patio de uso exclusivo del nivel y un túnel que se guardaba en el armario. Se reordenan las sillas y las colchonetas para armar el circuito en el centro de la sala, también se coloca música tranquila en inglés a volumen medio” (Obs. MCI).³

Este mobiliario es utilizado diariamente al momento de salir al patio de uso exclusivo del nivel y se puede considerar como el único que está disponible en la sala y patio que su objetivo principal sea el desarrollo de la psicomotricidad gruesa ya que permite la estimulación del sistema vestibular y propioceptivo al tener que considerar elementos como el equilibrio, límites del cuerpo, posición y velocidad de los movimientos para poder realizar una coordinación y control postural (Lázaro, 2008; Erazo, 2015; Serna *et al.*, 2017).

Volviendo a la idea de la organización del espacio, Iglesias (2008) explica en términos de dinamismo o estatismo de la dimensión física del espacio y refiere a la re-organización del mobiliario para crear espacios diferentes, en este sentido, también se puede observar que un mismo espacio, ya sea la sala o el patio de uso exclusivo del nivel, se pueden describir como espacios polivalentes al tener varias funciones. De esta manera, la versatilidad que se le da a los usos del mobiliario determina la capacidad de exploración de los niños y niñas.

³ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 12 de octubre.

Otro mobiliario que se observa de manera recurrente en la rutina es el utilizado para la hora de la alimentación. Ésta se organiza todos los días en el patio de uso exclusivo del nivel y el mobiliario se dispone de la siguiente forma:

“(…) se dispone la mesa, se sienta a los niños y niñas y se les da la comida. A un niño no lo sientan en la mesa sino que en la colchoneta se coloca la silla alzador y se le da la comida ahí.” (Obs. MCI).⁴

En este aspecto también se puede ver el nivel de intervención de las adultas, lo que Iglesias (2008) expone como el control y participación de la dimensión relacional del espacio. En este sentido, las adultas delimitan el espacio y están presentes en la actividad a veces interviniendo en el juego o acción autónoma.

En comparación, el espacio físico en la pedagogía Pikler no cuenta con la misma flexibilidad del espacio, es decir, el contenido del espacio físico no se cambia de posición sino que siempre el mobiliario y los materiales se disponen en el mismo espacio, lo que cambia son las posibilidades de acción de los niños y niñas en cada espacio según el nivel de desarrollo que tengan, así la educadora explica que más que cambiar de mobiliario o materiales son los niños y niñas los que cambian sus intereses a medida que crecen (E. E. P.).

Es necesario señalar que la pedagogía Pikler cuenta con algunas consideraciones teóricas previas como por ejemplo, debe ser seguro para prevenir la constante intervención de las adultas en el movimiento o juego de los niños y niñas (Szóke, 2016), además debe tener una amplitud que permita que varios niños y niñas se desplacen al mismo tiempo pero no tan amplio como para generar una sensación de inseguridad, por lo que el espacio se va ampliando a medida que los niños y niñas crecen (David y Apell, 2013). En este sentido es observable que el espacio de la plaza de juegos es más pequeño que el del espacio global y que hay mayores medidas de seguridad para los niños y niñas más pequeños, permitiendo una mayor capacidad de exploración para los más grandes.

Como se ha mencionado, en el centro que utiliza la modalidad basada en la pedagogía Pikler se mantiene el mismo mobiliario durante todas las observaciones por lo que es pertinente describir la intencionalidad con la que se disponen estos mobiliarios específicos.

En el espacio global la educadora comenta que se encuentra “el material más desafiante” (E. E. P.) para los niños y niñas que ya son capaces de desplazarse caminando. Es en este espacio

⁴ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 18 de octubre.

que se encuentra el triángulo Pikler, que los niños y niñas comúnmente usan para escalar y pasar de un lado a otro, a veces las adultas le colocan una tabla y los niños y niñas se desplazan por ella explorando diferentes posturas; también hay un mobiliario rectangular tipo túnel con orificios en los lados y partes superiores; un cubo también con aberturas y en medio del espacio un mobiliario en el que se unen tres rampas bajas: una lisa, una tipo escalera y otra con peldaños de tiras de madera. Este es el mobiliario que Marlen (2017) explica que es común en esta pedagogía para el desarrollo psicomotor de los niños y niñas.

El espacio tranquilo cuenta de una colchoneta con diversos materiales blandos sobre ésta, el espacio de la alimentación tiene una mesa y sillas para los niños y niñas y para las adultas, la mesa de estación es una pequeña repisa con adornos donde se guardan los elementos que se utilizan para el momento del reencuentro y el espacio de las cunas se describe como 6 cunas ordenadas de tres en tres dejando un pasillo en el medio para acostar a los niños y niñas. Este último espacio se utiliza con cierto criterio ya que

“Los niños y niñas que se acuestan en las colchonetas son los que ya se pueden sentar, ya que las cunas al tener barras de madera se pueden golpear o incluso dar vuelta si se paran apoyados de éstas.” (Obs. P. P.)⁵.

Es por esto que sólo los niños y niñas de menor edad duermen en estas cunas y para los de mayor edad se modifica un poco el espacio, colocando colchonetas cerca de las cunas para los niños y niñas que necesiten descansar.

Por último, se encuentra el espacio de la plaza que es un espacio característico de la modalidad y relevante para el desarrollo psicomotor de los niños y niñas. Este espacio está pensado para los niños y niñas más pequeños y es el lugar donde pasan la mayor parte del día acompañados por las adultas, aquí se encuentran diferentes materiales pequeños que están ordenados bajo cierto criterio, procurando que los materiales estén a una distancia homogénea unos de otros y en una cantidad suficiente para que todos los niños y niñas puedan explorar (Szóke, 2016).

Asimismo, el material didáctico en esta pedagogía es más específico que en el Currículo Integral tanto por la disposición, material de confección y usos que se intencionan con él. Por ejemplo, en el espacio global el material que se usa es un cuenco plástico con pelotas dentro y paños que cubren algunas superficies, en cambio en la plaza de juegos se disponen materiales

⁵ Observación 26 de octubre.

de menor tamaño, pañuelos cortos y objetos en su mayoría de elementos naturales como maderas o lanas.

“(…) ahí el material de ellos tiene que ser ligero porque es lo primero que exploran con sus manos entonces uno no puede llegar y pasarle algo pesado para ellos porque están recién descubriendo sus manos, las tocan, se las ven.” (E. E. P.)

Esto es coherente a lo planteado en la planificación y a lo declarado por las adultas de acuerdo a sus observaciones sobre los intereses, el desarrollo de los niños y niñas y en pos de una exploración sensoriomotriz que es consistente con la edad. Esto se considera un aspecto fundamental de esta pedagogía ya que cada elemento que se ofrece debe pensarse en cuanto a la estimulación sensorial que ofrece (David y Apell, 2013).

“La adulta ofrece materiales y espacios de acuerdo con los intereses de las guaguas, niños y niñas para que así puedan descubrir y explorar en relación con las diversas sensaciones que estos les generen” (P. P)

En el nivel se separan por grupos según la etapa de desarrollo en la que se encuentren, es decir, los más pequeños pasan la mayor parte de su exploración en la plaza de juegos y los de mayor edad la mayor parte de la exploración en el espacio global. De esta forma el criterio de separación de los grupos está dado por las posibilidades de exploración que ofrece el material para cada rango etáreo.

En cuanto a los criterios de confección de material, en la pedagogía Pikler se prefieren los elementos naturales y los que no son naturales es porque aportan sensorialmente en su forma. Según Szóke (2016), se buscan objetos cotidianos ya que se asume que los niños y niñas tienen un interés intrínseco por aquello que está a su alrededor, asimismo Marlen (2017) explica que se prefieren los objetos “abiertos” ya que potencian la creatividad al poder ser utilizados de diversas formas y no tener un uso único.

“E: Se utiliza mucho lo que es la madera y todo lo que es natural, porque si te fijas no hay nada plástico es todo de madera o de lana, hay tejidos también
(…) Sí, esas [pelotitas] tienen texturas distintas, formas.” (E. E. P.)

En este sentido son comunes las interacciones de los niños con el material con un afán exploratorio para el cuál lo golpean, esconden, tiran pero por sobre todo se observa que la forma es un elemento relevante en estos materiales ya que no son comunes u observables en otros objetos.

“Los materiales tienen diversas formas, esto hace que puedan explorarlo tanto con las manos como con la boca y el resto de su cuerpo. El material de madera es común que lo tiren, rueden y metan su mano en él. La pelota suelen tirarla por las rampas que tienen o explorarla con la boca.” (Obs. P. P.)⁶.

En cada espacio hay materiales específicos y cada vez que los niños y niñas no los están ocupando las adultas lo reordenan, cada material en su espacio. En la planificación se describen los materiales que se usarán durante los dos meses que considera. De esta forma el espacio de motricidad global contiene el mobiliario pickler, esto es: túnel, cubo trepador, piscina de pelotas; además el espacio global cuenta con autos de madera, tejidos, cubos de géneros y cubos de encaje. El espacio de manipulación contiene canastos de mimbre, palanganas de aluminio, pelotas de tejido, cubos sonajeros de madera y material de maderas lijados como pelotas o argollas. El espacio tranquilo contiene un colchón con tejido, cojines, muñecos de tela, guaguas de goma, tejidos y canastos con cuentos. Finalmente se describe que la plaza de juegos contiene cojines, telas, sonajeros, argollas, pelotas de goma y cubos de tela (P. P).

Al ser relevante la disposición del material son las adultas las que deben estar constantemente ordenando para que el espacio cumpla su función (Szöke, 2016). En general todos los materiales son explorados constantemente por los niños y niñas, excepto los materiales que requieren un poco más de capacidad de realizar juego pre simbólico o simbólico para su uso.

“El único material que no se observa uso son los muñecos en la zona de la colchoneta. De ese espacio los materiales que si son explorados son las telas, tejidos y libros de tela. Estos últimos tienen una parte en la esquina si se le aprieta suena y un material especial por dentro que al moverlo suena como bolsa.” (Obs. P. P.)⁷.

⁶ Apoyo visual en Anexo 3: Observaciones pedagogía Pikler, Observación 26 de octubre.

⁷ Apoyo visual en Anexo 3: Observaciones pedagogía Pikler, Observación 27 de octubre.

De esta manera, se observa que el material es elegido y ordenado específicamente para la etapa de desarrollo que se encuentren los niños y niñas. Esto es visible en las observaciones diarias, en las planificaciones y en las conversaciones con las adultas.

“Una de las adultas ordena la plaza y dice en voz alta que va a dejar espacios entre la disposición del material en los que se colocarán a los niños y niñas para que puedan alcanzar los distintos materiales con sus manos. Así, dejan un “hueco pequeño” entre la disposición del material.” (Obs. P. P.)⁸.

Consecuentemente con lo anterior, Szóke (2016) explica que existen características específicas para la distribución del material en la pedagogía Pikler, de esta forma es necesario considerar dejar espacios homogéneos en la plaza de juegos y contar con suficiente material para que todos los niños y niñas puedan explorar. Asimismo, explica que cuando van adquiriendo más capacidad postural el material se puede ofrecer agrupado en canastas, como se observa en algunos otros espacios de la sala.

Es por esto que en la plaza de juegos se dispone material liviano y más pequeño para la exploración, así como también es un espacio más blando y restringido de los otros. En el espacio global se observa que además del mobiliario específico para el desplazamiento existe material pequeño como los cubos de encaje, el cual los niños y niñas usan para apilar o guardar uno dentro de otro.

Por lo que se refiere a la modalidad Integral, tanto el mobiliario como el material didáctico con el que cuenta el centro educativo está en constante recambio según los intereses de los niños y niñas.

“(…) el material didáctico si ya vemos que ya perdió el interés y en verdad no lo ocupan, lo guardamos y sacamos otro.” (E. E. MCI).

También la educadora del nivel comenta que en ocasiones las familias donan materiales o bien se piden materiales según las planificaciones y el sello del centro, ya que todo está interconectado.

⁸ Apoyo visual en Anexo 3: Observaciones pedagogía Pikler, Observación 20 de octubre.

“A veces se pide material, por ejemplo, ahora se están pidiendo esas botellas como sensoriales se podría decir, de distintos elementos de la naturaleza, les hemos pedido bolsas sensoriales también. Hemos hecho cajas sensoriales, cajas de insertar para la motricidad fina, y la familia ayuda bastante. Esa es la construcción que tenemos porque además el jardín es sello medioambientalista” (E. E. MCI).

Los materiales didácticos cambian todos los días en las actividades planificadas, así cuando se dispone en el centro de la sala un mobiliario específico para la actividad también los materiales didácticos cambian. A veces se usan los mismos que están dentro del aula, se le agregan otros o se traen otros de otros espacios que son utilizados solo para la actividad variable.

A continuación, se exponen tres ejemplos de usos de los materiales en el centro con Currículo Integral, el primero responde a la actividad estable observada que es el saludo en el que se utilizan los mismos materiales todos los días, el segundo responde a una actividad en que se utilizan los mismo materiales que están en la sala pero en otro espacio y el tercero a una actividad que utiliza materiales de uso exclusivo para el momento.

“A las 9.40 las adultas se preparan para el saludo, se coloca el cojín tubular frente a la pared y a los niños y niñas sentados apoyando sus espaldas en éste. Se coloca en el centro una caja con los instrumentos musicales y los niños y niñas sacan uno cada uno. Un niño saca uno y se lo pasa a una adulta, ésta le agradece y empieza a usarlo. Después, se les ofrecen láminas con fotos de ellos y sus familias y se les pasan para que peguen en la pared a medida que se van nombrando. Las adultas les vocalizan “¿Quién es? tu mamá/papá/gato”. Todos aplauden cuando terminan de pegar las láminas o cuando los niños y niñas miran a las adultas luego de pegar una lámina.” (Obs. MCI.)⁹.

“en la misma colchoneta, la educadora toma un libro ilustrado sobre animales y cada técnico toma y sienta a un niño o niña en sus piernas. Las adultas les hablan y apuntan al libro. La educadora lo abre y empieza a relatar los animales que ve e invita a los niños y niñas que den vueltas las páginas y vocalicen con ellas los sonidos que realizan los animales que aparecen ilustrados en las páginas.” (Obs. MCI.)¹⁰.

⁹ Observación 19 de octubre.

¹⁰ Observación 18 de octubre.

“la educadora había preparado en una colchoneta unas cajas y objetos atrapados en ellas; en otra colchoneta puso una caja con palos de madera (palitos bajalengua) que estaban enterrados en ella y otra caja con orificios y que al abrirla tenía corchos del mismo diámetro de los orificios; en la última colchoneta había tres cajas más pequeñas y de tela plástica que tienen tapas y son cúbicas.” (Obs. MCI.)¹¹.

Para los otros momentos del día los niños y niñas tienen diversos materiales, en su mayoría plásticos, a su alcance. En el patio el material principal son las pelotas de la piscina de pelotas, pero de ahí también pueden sacar materiales de los estantes y que en su mayoría son juguetes. Así también cuando están en momentos de libre exploración en la sala las adultas van cambiando los materiales que se disponen en los estantes y también ofrecen materiales en canastas sobre las colchonetas.

“A las 9.30, hora que se comienza la jornada de observación, los niños y niñas se encuentran explorando el material dispuesto en las colchonetas centrales de la sala. El material son dos canastas, una con instrumentos musicales y otra con diversos juguetes plásticos. Además, los niños y niñas utilizan los materiales que están la mayoría del tiempo a su disposición en este momento de juego libre, que son los materiales contenidos en los estantes y el librero.” (Obs. MCI).¹²

En este sentido, el uso y características de los materiales constituye una gran diferencia entre las modalidades ya que para el Currículo Integral el valor está en el cambio y constante exposición a nuevos materiales o a materiales con un uso predominante, para la pedagogía Pikler el valor está en la capacidad de manipulación de los objetos y de asombro e interés intrínseco por ellos, es decir, la pedagogía Pikler se enfoca más en la experiencia diaria y en la observación del desarrollo que en una promoción de un aprendizaje específico por medio del material didáctico.

Finalmente, se observa que en ambas modalidades la rutina diaria hace un uso del espacio marcado por tiempos definidos. De esta forma, para la modalidad Integral siempre en la mañana existe la misma disposición del espacio, hasta que llega el momento del saludo en

¹¹ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 12 de octubre.

¹² Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 18 de octubre.

la que se deja de utilizar el centro de la sala y se encuentran todos y todas en las colchonetas en una esquina de ésta, haciendo uso de la pared como elemento principal de la atención. Más tarde se utiliza el espacio de las mudas y luego el patio de uso exclusivo del nivel. En él hay diversos mobiliarios y materiales que son utilizados todos los días aunque reorganizados, además en este espacio también se les sirve el almuerzo a los niños y niñas, por lo que pasan gran parte de la jornada de la mañana en este.

Por su parte, la pedagogía Pikler tiene una rutina temporal más flexible y que está marcada por los cuidados cotidianos y los periodos de alimentación más que por actividades diarias dirigidas. En este sentido, Sagastui, Herrán y Anguera (2021), siguiendo las ideas de David y Appell (1986, 2010) y Tardos y David (2018), explican que en la pedagogía Pikler existe una estructura de la rutina diaria que cuenta de tres momentos: de descanso, de cuidados cotidianos y de actividad autónoma y juego libre. Esto es coherente con lo observado en cuanto a la planificación de la rutina ya que gira en torno a estos tres momentos del día.

En conclusión, influye en las formas de disposición del espacio, mobiliario y materiales didácticos la modalidad curricular a las cuales estas prácticas subyacen ya que existe para ambas modalidades elementos en su marco guía que establecen qué se debe intencionar, en este sentido, para la pedagogía Pikler existen elementos como los tipos de materiales y criterios para la disposición específica de estos; y para la modalidad Integral estos elementos están más relacionados a la exploración de diversos materiales y a la capacidad de desplazamiento en distintos espacios.

Categoría: Percepciones de las prácticas pedagógicas de la educación psicomotriz: actuar dirigido y/o actividad autónoma

Las percepciones de las educadoras sobre las necesidades del desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna menor afectan las experiencias diarias de los niños y niñas en tanto éstas representan los límites del movimiento que es permitido según el espacio y mobiliario que está dispuesto en el aula (Cueto *et al*, 2017). Al ser las educadoras las que planifican las experiencias diarias es relevante conocer qué lugar se le otorga al desarrollo psicomotor, desde qué concepciones se comprende y cómo se intenciona su trabajo diario.

De esta manera, para la educadora de la modalidad curricular Integral es importante la exploración, por ende a su juicio un buen espacio debería ser

“un espacio amplio sin tanto material, sin tanto mobiliario, yo pondría como espacios más libres, que uno vaya presentando elementos a los niños y ellos vayan explorando, y que haya más variedad para poder ir cambiando porque se aburren de lo mismo.” (E. MCI).

Así también el mobiliario que se dispone en el aula de modalidad Integral busca que los niños y niñas puedan explorar según su propio interés por lo que

“(…) están al alcance de ellos, son seguros, son abiertos, no hay nada con cajas, no hay nada con tapa. El único es el verde pero ellos mismos lo abren ya aprendieron, pero todo el resto está expuesto al niño.” (E. E. MCI).

Desde esta misma idea se desprende que se consideran sus intereses para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y que hay una constante iniciativa de intencionar la exploración de los distintos materiales y de los aprendizajes que se puedan lograr mediante éstos como se observa en los siguientes objetivos:

“Se invita a explorar elementos naturales de su entorno, observando, explorando y manipulando (...) Experimentar con los objetos resolviendo situaciones concretas tales como: alcanzar objetos, apretar botones, sacar juguetes de contenedores, juntar objetos (...) Se invita a los niños y niñas a jugar en el rincón matemático con objetos concretos, además de explorar cajas contenedores son objetos de diferentes atributos.” (P. MCI).

En comparación, la educadora de la modalidad basada en la pedagogía Pikler considera que es importante tener mobiliario y materiales como con el que cuentan en la sala para favorecer el desarrollo psicomotor, el movimiento libre y la actividad autónoma de los niños y niñas del nivel.

“Yo creo que es muy importante, para las guaguas caminantes por ejemplo, que exista ese tipo de mobiliario como el que está aquí el Pikler. La escalera, el sube y baja, el túnel, esos cubos para arrastrar, eso los favorece mucho a ellos en cuanto a la psicomotricidad. Porque alternan sus pies, sus piernas así, suben al trepador, se deslizan.” (E. E. P.).

En este sentido, un elemento que se repite y coincide en ambas modalidades, es que todo se intenciona a partir de las características, intereses y necesidades de los niños y niñas, idea que es transversal en la preparación de ambientes para un movimiento libre y en la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho. Estas ideas son promovidas desde los fundamentos del centro con modalidad basada en la pedagogía Pikler,

“La fundación siempre ha querido ser como un impacto en educación parvularia pero desde las prácticas respetuosas yo creo. Desde ver al niño como un sujeto de derechos (...) y yo creo que fue dándole sentido la pedagogía Pikler y Waldorf porque también el juego en esos dos curriculum o en esos dos autores es primordial. Entonces para nosotros el juego es fundamental y ahí se vuelve como este pilar transversal.” (E. D. P.).

David y Apell (2013) explican que el juego libre y la actividad autónoma se valora en cuanto a ser actividad espontánea, lo que se considera fundamental para el desarrollo de los niños y niñas. Entonces, el juego libre es un punto de partida de la acción pedagógica y, entendiéndose como elemento principal, el resto de las acciones en la pedagogía Pikler se realizan en pos de este. Un ejemplo de esto es la intención pedagógica de la preparación de ambientes para el juego libre.

“Cómo el adulto prepara el espacio y también intenciona un juego, una preparación de un juego y no todos los días es el mismo. (...) Porque la gente malinterpreta el juego libre y cree como que no hay una intención pedagógica. Por lo general los primeros años la gente decía “no, a este jardín vienen a puro jugar” pero el juego libre tiene un objetivo, un objetivo que queremos lograr. Puede ser la socialización, puede ser algo de lógico matemático, hay muchos objetivos que puedes trabajar en esos momentos y tienes que intencionarlos. Y para eso debes preparar y las adultas deben preparar los espacios para que los niños y niñas tengan un juego transversal.” (E. D. P.).

Bajo esta explicación se entiende que para ambas modalidades curriculares hay una intención pedagógica presente durante toda la jornada mediante la preparación de los ambientes de aprendizaje pero que se intencionan diferente. Así, para la pedagogía Pikler la preparación de ambientes se observa en el orden constante que realizan las adultas cuando los niños y niñas no están ocupando el material, en el criterio de orden de la plaza de juegos, así como también

en la planificación de la disposición del mobiliario. La educadora comenta que en esta modalidad se planifica el desarrollo psicomotor

“Por dimensiones. Dimensión sensorial, social, de lenguaje, dimensión motriz... Entonces cuando va la dimensión motriz siempre nos enfocamos en el juego libre. Lo cognitivo también. Y todo depende del mobiliario que uno coloque en el espacio. Y al aprendizaje que quieras llegar en el aula (...) lo escribimos en un objetivo y ahí describimos el rol que tiene la educadora y la organización del equipo en el aula.” (E. P.).

Por otro lado, en la entrevista la educadora de la modalidad Integral comenta que al igual que todo lo que se intenciona en el centro se hace de forma integral pero que en cuanto a la parte motriz gruesa ella piensa que el uso de los diversos espacios es importante.

“En realidad tenemos harta psicomotricidad porque nos deambulamos de un lado a otro” (E. E. MCI).

En cuanto al desarrollo postural y el uso del mobiliario se intenciona de la siguiente manera,

“Nosotros les presentamos los materiales a los niños y de ahí ellos comienzan a explorar, o sea no muy dirigido. Si bien nosotros a veces les modelamos lo que hay que hacer, el niño corporalmente sólo comienza a sentir su cuerpo, se podría decir. Se empieza a parar, a gatear, a ponerse de guatita, de espalda. Pero ellos lo hacen por sí solos.” (E. E. MCI).

Un ejemplo de esto es una escena que se daba a principio de año, cuando los niños y niñas eran de menor edad e intencionaban diferentes actividades para cada grupo etéreo,

“los más chiquitos no podían por ejemplo subir esa rampa que tienen entonces los poníamos de guatita y que alcanzaran objetos los más bebés.” (E. E. MCI).

Además, se puede observar que se intenciona el desarrollo postural y psicomotor promoviendo una exploración de los espacios y algunas veces interviniendo en ésta, como por ejemplo en el momento de la alimentación o algunas actividades variables.

“(…) porque si bien ahora recién los estamos sentando en las sillas, más que nada porque sabemos que después hay una articulación con la sala cuna mayor que comen en sillas. Porque antes nosotros comíamos en los alzadores” (E. E. MCI).

De esta manera, siendo consistentes con la modalidad curricular la educadora que se planifican experiencias integradas por lo que

“(…) nosotros igual bailamos, los niños se mueven y en realidad todo está relacionado con la psicomotricidad, se relaciona con el OAT. Entonces al final todo está integrado porque hacemos las actividades en las que igual se tienen que mover” (E. E. MCI).

En resumen, aunque para ambas modalidades es un elemento relevante la preparación de ambientes de aprendizaje, en la modalidad Integral el concepto de psicomotricidad se comprende en mayor medida desde la capacidad de desplazamiento libre, movimiento y exploración para las cuales las adultas toman un rol directivo de las experiencias, es decir, las adultas modelan acciones y colocan a los niños y niñas en ciertas posturas para lograr un objetivo predeterminado. En cambio, en la pedagogía Pikler el desarrollo psicomotor se concibe desde las actitudes que las adultas implementan frente a la rutina y a la preparación de los ambientes de aprendizaje para la promoción del movimiento libre como objetivo en sí mismo. De esta manera para la pedagogía Pikler, se infiere que el juego libre sería el medio para una promoción global del desarrollo y que para lograrlo se propone un rol específico de la adulta, una preparación del ambiente constante y una concepción de los niños y niñas como actor principal de su desarrollo, siendo capaces de decidir su propio actuar sin intervención directa.

Categoría: El rol de las adultas en la cotidianidad: relaciones entre la promoción del aprendizaje, la construcción de vínculo y la actividad autónoma

Esta categoría nace desde las observaciones realizadas y es relevante tanto por la reiteración de elementos que contiene como por su interrelación con las demás categorías, además constituye un pilar fundamental de la comparación entre modalidades curriculares debido a que en la pedagogía Pikler las interacciones son uno de los grandes ejes desde donde se implementa la pedagogía.

Como se ha expuesto anteriormente, para la modalidad Integral existe una intencionalidad pedagógica que se organiza mediante planificaciones de actividades que incluyen diversos materiales para promover la exploración. En este mismo sentido, para la modalidad Integral se observan diversas interacciones pedagógicas que coinciden con los objetivos planteados, un ejemplo de esto es que todas las actividades planificadas comienzan con “Se invita a...”, lo que supone una intervención y rol más directivo de las adultas en la rutina cotidiana para proveer nuevas experiencias, lo que es consistente con el trabajo de planificación propuesto en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018).

Además de las actividades cotidianas planificadas se observan interacciones pedagógicas espontáneas, que nacen fuera del marco de la planificación y que buscan intencionar un aprendizaje. Por ejemplo, el momento que se narra a continuación se da en medio de una actividad que tenía mobiliario puesto en el centro de la sala pero en que los niños y niñas perdieron interés por un momento.

“A las 9.50, con la sala en la misma disposición, los niños y niñas exploran el librero y su contenido junto con una asistente de aula. La adulta les nombra los animales que aparecen y les mientras los mira les dice “muu” “guau guau” “¿Qué animal es este?”, etc. La educadora dispone autos de juguete de madera sobre las superficies para incentivar que vuelvan al mobiliario, uno de los niños se acerca mientras que los demás se quedan cerca del librero.” (Obs. MCI).¹³

Este ejemplo evidencia la constante interacción pedagógica que existe en la rutina cotidiana, aunque no se esté llevando a cabo una actividad las interacciones de las adultas

¹³ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 12 de octubre.

siempre son en pos de algún aprendizaje o en una construcción de vínculo. Con respecto a este último punto es común observar los abrazos y actos de cariño que las adultas de la sala realizaban con los niños y niñas, incluso mediante juegos con el material.

“Al finalizar la observación una técnico coloca a un niño dentro del material tipo cuenco y comienza a girar, ambos se reían” (Obs. MCI).¹⁴

Esto es consistente con uno de los elementos de la planificación en los que se expone:

“El personal de la sala brindará contención, afecto, cariño, seguridad, confianza en sí mismo, mediante las diferentes estrategias.” (P. MCI).

Lo anterior es consistente con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en cuanto se busca un vínculo basado en el respeto y la empatía (Ministerio de Educación, 2018) en las que las adultas median el aprendizaje de los niños y niñas, ya que cuando existe una seguridad afectiva y un entorno pertinente existe una mejor exploración (Chokler, 2017).

Así mismo se observa que no solo son las adultas las que intencionan una relación, sino que también los niños y niñas se encuentran en constante diálogo con ellas, como en la siguiente observación de uno de los niños con una de las adultas.

“A su lado se encuentra otro niño que está sentado frente a una asistente de aula y entre ellos está la caja con los palitos bajalengua, el intenta colocar uno en una de las ranuras pero no puede, acerca su mano a la adulta con el palo y ella lo inserta, le dice “así lo puedes poner” y toma la mano de él, que está sujetando un palito, y la empuja hacia abajo diciéndole “así se puede hacer”, se miran y ambos aplauden.” (Obs. MCI).¹⁵

Desde una postura más crítica, la acción puede ser interpretada como una interacción conductista ya que la adulta modela la acción buscando una imitación del niño y dando un refuerzo positivo al finalizar de la manera que está pensado el uso estándar del material, asumiendo que hay una conducta correcta y una incorrecta, donde no se deja espacio para la exploración, actuar propio o pensamiento divergente, lo que se enmarca en un interés técnico

¹⁴ Observación 18 de octubre.

¹⁵ Observación 12 de octubre.

del conocimiento basado en la reproducción de formas de aprendizaje (Grundy, 1998). Con otro ejemplo se observa el resultado de este tipo de interacciones pedagógicas, en las que los niños y niñas finalmente imitan las acciones de las adultas.

“Un niño toma cubos de apilar que estaban en una cajonera y los tira dentro del túnel. La educadora le dice al equipo que ella cree que lo hace porque antes les había mostrado que las pelotas (de la piscina de pelotas del patio de uso exclusivo de la sala) podían tirarlas y salían por el otro extremo del túnel.” (Obs. MCI).¹⁶

Bajo la misma idea de generar un espacio educativo, consistente con los proyectos del centro o bien en momentos de juego, es que se observan otro tipo de prácticas que interfieren en mayor medida el movimiento de los niños y niñas. Como por ejemplo, colocar a los niños y niñas en mobiliario que aún les es dificultoso utilizar por sí mismos.

“A continuación se sacan las sillas tipo alzadores, se colocan sobre una de las colchonetas y se les sienta ahí. Las adultas se colocan cerca y sacan una caja que contiene cartas con mensajes que dejaron sus familias para ellos y el equipo educativo. Las adultas se las leen y aplauden después de cada una. Al finalizar se les ayuda a salir de las sillas.” (Obs. MCI).¹⁷

“A las 10.05 se desarma el espacio y se reorganiza en el patio de uso exclusivo del nivel, similar a la disposición del día anterior. Esta vez sacan los carritos y un centro de actividades, las adultas ayudan a los niños y niñas a subirse a los autos de juguete.” (Obs. MCI).¹⁸

Este es un antecedente relevante ya que la educadora en su entrevista se refiere al uso de este mobiliario con objetivos específicos.

“Como tú ves a veces los sentamos en esas sillas como para comer o para estar un rato más protegidos pero en realidad ellos son libres” (E. E. MCI).

¹⁶ Observación 12 de octubre.

¹⁷ Observación 19 de octubre.

¹⁸ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 12 de octubre.

Según las observaciones anteriores se puede interpretar que existe una tensión entre el discurso y las prácticas pedagógicas en cuanto a la autonomía de los niños y niñas puesto que se tiene como objetivo la exploración y el libre desplazamiento pero a la vez, en ocasiones, se utilizan mobiliarios que dificultan el logro del objetivo. En este sentido, la educadora no concibe que el mobiliario tipo alizador, a pesar de impedir el desplazamiento y el movimiento autónomo, influya de forma negativa en el movimiento de los niños y niñas, sino que se utiliza a partir de la idea de que es algo positivo para la seguridad de ellos y ellas en ciertos contextos.

Independiente del motivo, este tipo de interacciones develan una intención de estimulación y de entrenamiento postural lo que Chokler (2017) y Pikler (1969) explican que es dañino para la seguridad postural, además de necesitar a las adultas para poder tener continuidad en su accionar. Es relevante destacar que este mobiliario es usado solo las dos veces que se relata y por periodos de tiempo cortos, por lo que la mayor parte del tiempo efectivamente se encuentran realizando una exploración libre.

Con respecto a este último punto se observa que efectivamente los niños y niñas utilizan el material que se va ofreciendo según su propio interés y que la mayor parte de las limitaciones de movimiento que las adultas ejercen con los niños y niñas son para resguardar su seguridad. A continuación, algunos ejemplos.

“Los niños y niñas pueden utilizar el material que encuentren a su disposición en cualquier momento pero se les incentiva a utilizar el material que se les está ofreciendo en el momento en particular.” (Obs. MCI).¹⁹

“La puerta que separa ambos patios quedó abierta para que los niños y niñas pudieran estar en el espacio que prefieran. Las adultas ayudan a los niños y niñas a pasar de un patio a otro ya que hay un desnivel en el que es difícil para ellos pasar, se han caído un par de veces. (...) A las 10.45 se les guía tomados de la mano o en brazos a ir a la casa de los sueños , y las adultas les dicen a los niños y niñas que fue construída por las familias del jardín con ladrillos ecológicos. Dentro de ella hay asientos de pedazos de troncos que algunos niños intentan subir y estar de pie pero se les baja y se les dice “es peligroso, te puedes caer”.” (Obs. MCI).²⁰

¹⁹ Observación 11 de octubre.

²⁰ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 12 de octubre.

“(…) salen al patio central del jardín a jugar junto con otros niños y niñas de otros niveles. Aquí los niños y niñas juegan libre por el patio con el acompañamiento de las adultas, las que intervienen sólo cuando se encuentran en una situación de riesgo.” (Obs. MCI).²¹

Finalmente cabe agregar que en los momentos de cuidados como la hora de la alimentación y la siesta también se prioriza la seguridad de los niños y niñas y la rutina del día.

“Luego, se dispone la mesa, se sienta a los niños y niñas y se les da la comida. A un niño no lo sientan en la mesa sino que en la colchoneta se coloca la silla alzador y se le da la comida ahí.” (Obs. MCI).²²

“Durante este periodo de juego más libre se van llevando de a poco a la sala de muda para cambiar el pañal, arreglar la ropa según el clima y peinarles. Luego se disponen las colchonetas para dormir la siesta, las adultas ordenan el patio y entran a acostar a los niños y niñas. Uno quiere seguir jugando en la sala, se le deja un momento correr y luego se le acuesta.” (Obs. MCI).²³

De esta forma, se concluye que la interacción de las adultas de la modalidad Integral tiene tres grandes ejes: la construcción del vínculo, la proporción de la seguridad y la co-construcción de aprendizajes. Este último es el más visible ya que el foco de observación del estudio está más relacionado con la función pedagógica de los elementos del aula, por lo que se evidencia una interacción que estimula los aprendizajes de forma integral, siendo consistente con la modalidad curricular a las que estas prácticas adscriben.

Por el contrario, como se ha mencionado anteriormente en la pedagogía Pikler las adultas no toman el rol de dirigir la actividad, sino que más bien es un rol observador en el cual se dispone el ambiente para que los niños y niñas por sí mismos exploren.

En la pedagogía Pikler y en particular en el centro educativo las interacciones que se dan en el aula están planificadas previamente y estipuladas desde la modalidad curricular que trabaja el centro. Esto es visible en cada momento del día planificado, el cual contiene la dimensión del desarrollo que se aborda, los objetivos a intencionar según las Bases Curriculares

²¹ Observación 19 de octubre.

²² Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 18 de octubre.

²³ Apoyo visual en Anexo 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral, Observación 12 de octubre.

de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), los focos de observación y las preguntas orientadoras de la observación además de la organización del equipo y el rol y actitudes que las adultas deben tomar para cada momento.

Para esto último, elementos reiterativos tienen que ver con la preparación de ambientes, el respeto, anticipar la acción, la verbalización y el contacto visual, el reconocimiento y validación de las necesidades de los niños y niñas y el uso de un lenguaje cálido que favorezca el vínculo seguro. Diversas autoras (Pikler, 1969; Szőke, 2016; Mózes, 2016) escriben sobre estas prácticas pedagógicas basadas en el respeto y en la noción de sujetos y sujetas de derechos, lo que se planifica, se observa constantemente para reflexionar sobre el trabajo pedagógico y el desarrollo de los niños y niñas y se baja al aula en forma de preparación de ambientes pertinentes para cada grupo en específico, resguardando su capacidad de actividad espontánea y juego libre durante la mayor parte del día.

Es así que para la organización del equipo, cada adulta busca generar un vínculo con una cantidad de niños o niñas y se encargará de la evaluación y de los cuidados cotidianos de su grupo.

“Cada adulta tiene cuatro niños y todos los días se trata de registrar, dentro de lo posible, a dos niños de su grupo con dos dimensiones de la evaluación, ya sea motriz o lo que ella quiera observar, se observa la dimensión motriz o lenguaje por ejemplo. Entonces ella está pendiente del juego o en la alimentación o en la muda.” (E. E. P.).

Asimismo, las interacciones directas con los niños y niñas procuran no interferir en el movimiento libre. Es por esto que en el reencuentro las adultas no invitan a los niños y niñas a sentarse, ni reunirse, ni a moverse del espacio en el que están.

“el reencuentro se hace en sala cuna menor desde el segundo semestre. No se hace en el primer semestre, porque hay que recordar que la sala cuna menor van a llegar todos acostados, porque son muy pequeños y si tu haces un reencuentro donde no hay el interés de esos niños como de tomar atención a eso, a la voz (.). Y lo importante del reencuentro y clave es que no se le dice a los niños que se acerquen, el que quiere se acerca, pero al final igual ocurre en toda la sala porque la que está ubicada en la plaza de juegos igual canta, los niños igual mantienen esa atención.” (E. D. P.).

Otras de las actitudes que se mantienen en las interacciones que se dan durante los periodos de alimentación o muda son la anticipación y el cuidado en el tono de la voz. Esto también se encuentra en la planificación y se corrobora en las entrevistas y las observaciones diarias.

“Por ejemplo en la muda uno le anticipa a la guagua, al niño o niña, que le va a ir a preparar su espacio para revisar su pañal, uno va al mudador, se coloca la pechera, prepara el pañal en el mobiliario, saca guantes, ropa si es que el niño está pasado y luego lo vas a buscar con algo significativo de él, ya sea su pañal o el guante o su hipoglós, su colonia ¿Me entiendes? Entonces uno lo va a buscar a su espacio y lo lleva, ya sea gateando o en brazos o caminando, los que caminan.” (E. E. P.).

Para la pedagogía Pikler, Falk (2009) explica que la forma de llevar a cabo los cuidados cotidianos es siempre en pos de relevar la calidad de los niños y niñas como sujetos de derecho, por lo que es importante la anticipación de las acciones y la verbalización de cada cosa que hacen con sus cuerpo, así también explica que el objetivo principal de las interacciones debe ser promover la alegría de la actividad espontánea.

Manteniendo esa actitud se observan algunas interacciones en que las adultas están con los niños y niñas porque si bien se promueve el juego libre y autónomo igual las adultas están todo el tiempo cerca acompañándolos. Pikler (1969) explica que es importante que las adultas estén cerca y disponibles ya que de esta manera se cuida el vínculo afectivo que permite explorar con seguridad el entorno, promoviendo la libre exploración, la cual no se interviene a menos que exista alguna situación problemática. A continuación, se narra uno de los juegos que se observa varias veces y una de las formas de intervención de las posturas de los niños y niñas.

“En un momento en la plaza un niño tiene cerca un paño rojo semi transparente, la adulta se lo pone en la cabeza y luego lo saca, descubriendo su cara y haciendo un juego de esta acción. Lo repite varias veces mientras el niño se ríe, luego lo hace en su propia cabeza y diciendo su nombre al descubrir quién es que está bajo el paño. Repiten la acción varias veces con otro niño que se acerca. Cuando están en la plaza hay veces que los niños y niñas llegan por sí solos a posturas en que están incómodos y no pueden

tomar materiales o jugar, las adultas les anticipan que los van a tomar, les piden permiso y les indican en qué postura los van a colocar.” (Obs. P. P.).²⁴

Otra forma de intervención del movimiento libre se da cuando los niños y niñas están en situaciones de riesgo y las adultas se acercan con calma a ayudarlos. A continuación algunos ejemplos.

“Otro niño se acerca al triángulo y la adulta le dice “permiso pero no puedes subir al triángulo con objetos en las manos, así no te vas a poder afirmar, ahora sí”. Le quita suavemente el objeto y el niño escala.” (Obs. P. P.).²⁵

“En un momento un niño está en la rampa junto con una adulta. Él está de pie en la rampa y pierde el equilibrio, yéndose de espalda hacia atrás. La adulta rápidamente le toma de la mano y volviéndolo a equilibrar diciendo “cuidado”. (Obs. P. P.).²⁶

En ambos ejemplos, así como en el resto de la jornada, las adultas modelan la calma y verbalizan las acciones de ellas y de los niños y niñas.

“Mientras se alimentan la puerta de este espacio está cerrada con el pasador aunque se observa que una niña que quiere entrar la logra abrir. En ese momento las adultas no están tan cerca y están ocupadas por lo que la observan de lejos y calmadamente después de un momento se acerca una y le dice “abriste la puerta, esta puerta se cierra así, la vamos a dejar cerrada hasta que debamos entrar a comer”. La toma de la mano y la lleva a otro lugar de la sala.” (Obs. P. P.).²⁷

Por lo general luego de la jornada de alimentación, en la que se da por turnos el almuerzo y no a todo el grupo junto, los niños y niñas más grandes descansan durmiendo en las colchonetas. Hay algunos más pequeños que también duermen después de comer pero ellos no tienen un horario de sueño fijo y las adultas no promueven una rutina estricta de sueño para

²⁴ Observación 20 de octubre.

²⁵ Observación 20 de octubre.

²⁶ Observación 27 de octubre.

²⁷ Observación 20 de octubre.

ningún rango etario sino que los periodos de descanso son definidos según los niños y niñas según su desarrollo.

“Es importante que las adultas ofrezcan un espacio y ambiente adecuado para el descanso, no siendo impuesto, sino más bien disponible para quienes lo necesiten.” (P. P.).

Uno de los ejemplos de cómo se usa el material del espacio global sin la intervención adulta es el siguiente.

“Una niña se sube al cubo por la abertura superior, ahí de pie gira en el lugar varias veces y se intenta salir por arriba. Lo intenta entrando y volviendo a salir pero no lo logra. Luego se agacha, se vuelve a parar, intenta salir por arriba por el otro lado, se vuelve a entrar y cuando se agacha de nuevo, se desplaza hacia adelante y puede salir.” (Obs. P. P.).²⁸

Esto no quiere decir que no se intervenga en situaciones complejas o de peligro, como se aclara más arriba, sino que se permite a los niños y niñas resolver problemas y explorar con su cuerpo los distintos usos del material. Por ejemplo, en un momento se observa que una niña lleva un cubo de espuma grande a una baranda baja que se coloca en la puerta. La baranda se coloca con el fin de poder abrir la puerta y ventilar la sala sin que los niños y niñas salgan al pasillo, pero cuando la niña lleva este cubo de espuma y se sube en él para subirse a la baranda las adultas intervienen la acción para prevenir su caída.

“La niña que ha llevado el cubo reiteradas veces a la barrera de la puerta ahora se encuentra con una adulta caminando al otro extremo de la sala con él. La adulta coloca los tres cubos de espuma uno sobre otro. La niña los bota y apila dos, uno sobre otro, reiteradas veces. El tercer cubo está siendo ocupado por otro niño que se acercó e imitando a su compañera y a las adultas, ahora lo arrastra por la sala y a veces lo intenta tomar y caminar con él.” (Obs. P. P.).²⁹

²⁸ Observación 25 de octubre.

²⁹ Observación 27 de octubre.

Este dato es relevante ya que se observa cómo la reorganización del material puede ser atractivo para los niños y niñas y lograr un objetivo de aprendizaje en conjunto con el rol de la adulta como mediadora de la situación.

“Una adulta que está sentada con un niño al lado de la rampa tira un auto por ella. El niño la mira mientras hace eso. Luego realizan cuentos de dedos y el niño imita las señas con las manos.” (Obs. P. P.).³⁰

En el ejemplo anterior se observa otro recurso con el que se trabaja la psicomotricidad, que son los cuentos de dedos. Este recurso, al igual que la acción que la adulta hacía antes de recitar, se basa en la imitación del niño o niña al modelo que realiza la adulta. En este sentido se observa cómo lo que hace la adulta lleva a lograr un aprendizaje ya sea mediante la disposición del material o las actitudes que toman. Esto se encuentra también en la planificación y en el discurso de la educadora,

“Acá estás planificando el rol de la educadora y la organización del equipo, no el rol del niño porque al final el niño tiene un juego libre y es transversal durante todo el día. Entonces no va como estructurado.” (E. E. P.).

De esta manera, para la pedagogía Pikler existe una intencionalidad pedagógica en las interacciones diarias que está relacionada con la conformación de un vínculo seguro mediante los cuidados cotidianos y el principio de autonomía, intencionando las prácticas respetuosas como medio para promover a los niños y niñas como sujetos de derecho.

En conclusión, se infiere que ambas modalidades curriculares trabajan bajo un modelo de prácticas respetuosas pero que en cuanto a las interacciones la modalidad Integral apunta más a los aprendizajes de los niños y niñas mediante actividades guiadas y estímulos que buscan lograr algún objetivo conductual, en cambio la pedagogía Pikler apunta más al desarrollo intencionando prácticas específicas y controladas como los usos del tono de voz, las formas en que se llevan a cabo los cuidados cotidianos, la anticipación de las acciones y situaciones, la relación de seguridad que se busca con los niños y niñas y las formas de interactuar directamente con sus cuerpos.

³⁰ Observación 26 de octubre.

Categoría: Modalidades curriculares bajo el enfoque de derechos y promoción de prácticas inclusivas y respetuosas como características de la prácticas pedagógicas

Como se ha relatado anteriormente para trabajar el Currículo Integral se planifican actividades enfocadas a una promoción del desarrollo integral. Esto viene dado desde JUNJI y se corrobora con el discurso de la educadora cuando explica el trabajo de la siguiente manera.

“Lo principal es que el aprendizaje debe ser significativo para el niño, de acuerdo a su interés, basado en él integralmente: lo cognitivo, lo social, lo psicomotriz. Abarcamos todas las áreas para reforzar de mejor manera posible y obviamente también con las bases curriculares a través de los principios pedagógicos. Tratamos de abarcar todo en esta planificación que hacemos integral.” (E. E. MCI).

Esto se podría considerar como un trabajo desde la praxis que intenciona un trabajo integral pero sin un enfoque claro ya que aborda desarrollo, aprendizaje, contexto social y se guía por objetivos (Friz et al., 2009), aunque según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) el foco de la educación parvularia es el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Desde JUNJI también se intencionan propuestas que se aplican en cada institución. En la observada la directora explica que

“Dentro de estas mismas propuestas, hay una propuesta de inclusión, de calidad educativa y énfasis en la concepción del niño como un sujeto de derechos.” (E. D. MCI).

Además, esto se ve aplicado tanto en la actividad en la que se invita a los niños y niñas a escuchar algunos de sus derechos y hacerles difusión en la plaza tanto como en el discurso de la educadora.

“Mira, lo primero que nosotros tenemos que ver es el concepto del niño como sujeto de derechos.” (E. E. MCI).

Es así como esta modalidad incentiva a trabajar constantemente distintas dimensiones en distintos niveles de planificación.

“La idea es que sea totalmente integral, por eso junto a nuestra planificación mensual hay una planificación externa que tiene que ver con las temáticas y que ahí también se abarca integralmente el concepto de niño sujeto de derechos y todo lo que podamos abarcar con esa temática que puede ser salud, nutrición, buen trato, medioambiente, lactancia materna, necesidades educativas especiales, género, etc.” (E. E. MCI.).

Otro de los elementos que se observa en el centro y en las acciones diarias es el sello medioambientalista que se intenciona tanto en algunos de los materiales que usan tanto como en espacios y mobiliarios que están hechos de materiales reciclados. En específico, la directora del centro comenta que

“(…) tenemos un sello medioambientalista que tiene que ver con las tres R, de reducir, reutilizar y reciclar.” (E. D. MCI.).

De esta manera se comprenden las ideas guías que enmarcan las acciones pedagógicas que se llevan a cabo a diario en el centro. En este sentido, el trabajo apegado a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), el sello medioambientalista, la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos y un trabajo interdisciplinar permiten que se lleve a cabo un trabajo integral con los niños, niñas y las familias que asisten al centro.

Por otra parte, el centro educativo que utiliza la modalidad basada en la pedagogía Pikler para el trabajo en niveles de sala cuna, cuenta con algunos elementos de la metodología Waldorf ya que es la que se intenciona para los niveles medios. Es mediante los ideales centrales de la pedagogía Pikler como el movimiento libre y el principio de autonomía que se llevan a cabo estrategias como las prácticas respetuosas para promover un juego libre y asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. Lo anterior es consistente con las ideas expuestas por Pikler (1969), Szőke (2016), Mózes (2016), Falk (2009) y Marlen (2017) sobre las formas de trabajo que se deben intencionar en la pedagogía Pikler.

Este centro tiene un sello inclusivo tanto para abordar la discapacidad como la migración, sin perder de vista que la fundación partió desde lo comunitario.

“Nuestro sello es poder trabajar y no solo la inclusión desde la situación de discapacidad sino que también de las familias migrantes que es lo que más hemos tenido en este último tiempo y también con las chicas hemos tratado de construir un poquito más un

sello comunitario, poder tomar las redes de la comuna, Peñalolén tiene bastantes redes para trabajar” (E. D. P.).

Además, el centro que utiliza la modalidad basada en la pedagogía Pikler promueve una constante reflexión sobre los derechos humanos de los niños y niñas, lo que se evidencia en la parte de análisis de la planificación donde las adultas evalúan cómo se han abordado durante los meses que refiere el documento, lo que lleva a la toma de decisiones o cambios para realizar un mejor trabajo. Es relevante destacar que, como explica Mózes (2016), gran parte de las acciones a realizar nacen desde la reflexión conjunta del equipo educativo en base a las observaciones diarias realizadas.

Finalmente se observa que existen coincidencias en los temas a trabajar de cada modalidad ya que ambas tienen como pilares fundamentales el bienestar, la consideración de los niños y niñas como sujetos y sujetas de derechos, la promoción de una práctica pedagógica inclusiva y los intereses de los niños y niñas como base para construir aprendizajes significativos.

Subcategoría: Evaluación a partir de focos de observación

Ambos centros educativos cuentan con más de una forma de evaluación del desarrollo, de las cuales la mayoría de los instrumentos son cualitativos y consultados con el equipo educativo y algunos otros con las familias, buscando un proceso evaluativo que sea integral y válido.

En el caso del centro educativo con modalidad curricular Integral la educadora responde que una de las formas de evaluar es mensualmente a partir de la planificación, donde se determinan los objetivos e indicadores de aprendizaje. Es también en esta planificación que se determinan los focos de observación de cada actividad que están ligados a los objetivos de aprendizaje que son consistentes con los de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018). La educadora agrega que realizan múltiples evaluaciones durante el año, de registro de observación, en escalas, en distintos periodos, etc.

En el caso del centro educativo con modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler, la educadora explica que la evaluación se realiza en base a las dimensiones del desarrollo psicomotor y en las observaciones que realizan diarias que realizan las adultas, técnicos y educadora, en los momentos cotidianos del día.

“(…) se trata de registrar, dentro de lo posible, a dos niños de su grupo con dos dimensiones de la evaluación, ya sea motriz o lo que ella quiera observar, se observa la dimensión motriz o lenguaje por ejemplo. Entonces ella está pendiente del juego o en la alimentación o en la muda.” (E. E. P.).

De esta manera un elemento que coincide en las modalidades es que ambas usan el registro de observación como instrumento para la evaluación, aunque la modalidad basada en la pedagogía Pikler lo utiliza como elemento central y la modalidad Integral como elemento complementario. En las entrevistas también se deja ver que en la modalidad curricular Integral la evaluación se aborda desde los objetivos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) y en la modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler se aborda desde las dimensiones del desarrollo psicomotor.

Ahora bien, cuando se observan las planificaciones de ambos centros educativos se hace evidente que ambos equipos educativos intencionan los objetivos según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) pero que los focos de observación tienen distintos enfoques. De esta manera los verbos más usados para las acciones a observar en los niños y niñas del centro con modalidad curricular Integral son reconocer, manifestar, participar, explorar, realizar, identificar y escuchar, mientras que en la modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler los elementos a observar tienen que ver con la exploración, el desplazamiento, las emociones y lo que ello implica, es decir, la cercanía con las adultas y la noción de su propio cuerpo. De esta forma la primera modalidad evalúa y observa las acciones que los niños y niñas realizan mientras que la segunda se inicia desde las acciones que las adultas realizan para observar el comportamiento de los niños y niñas.

Para la modalidad basada en la pedagogía Pikler es entonces desde las preguntas orientadoras que se encuentran en la planificación y que complementan a los elementos que se redactan en los focos de observación que en se realiza una evaluación que comprende tanto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) como las dimensiones del desarrollo psicomotor mediante los registros de observación en las acciones cotidianas.

El tipo de evaluación utilizado en el centro educativo que utiliza la modalidad basada en la pedagogía Pikler es consistente con el enfoque evaluativo correspondiente a la evaluación auténtica (Ahumada, 2005; Vallejo y Molina, 2014) tanto en su forma como en su fondo. Es decir, la utilización de registros de observación y la reflexión de los equipos pedagógicos sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas se asocia a un paradigma

constructivista que es crítico respecto a los modelos psicométricos de la evaluación (Aroca *et al.*, 2022).

Por otro lado, se interpreta que en el centro educativo con modalidad curricular Integral se está transicionando a un enfoque de evaluación auténtica ya que sus instrumentos son en mayor medida descriptivos pero aún las exigencias institucionales buscan la aplicación de instrumentos que aseguren validez en sus resultados y la homogeneidad en la adquisición de los aprendizajes, lo es consistente con un enfoque técnico de la evaluación y un tipo de curriculum prescriptivo (Aroca *et al.*, 2022).

En conclusión, la modalidad Integral si bien comprende un proceso evaluativo a nivel más global por la cantidad de instrumentos que emplea en los distintos momentos del año, en la planificación se observa que en los focos de observación para cada objetivo de aprendizaje se valoran elementos conductuales del aprendizaje tanto como relacionales con las adultas y con sus pares. En cambio, en la modalidad basada en la pedagogía Pikler se observa que la evaluación valora las distintas dimensiones del desarrollo psicomotor como elemento central para complementar las observaciones de los objetivos de aprendizaje, para los cuales se consideran elementos relacionales de los niños y niñas en los focos de observación.

Subcategoría: Participación de las familias según modalidad curricular

En ambas modalidades curriculares se trabaja con las familias de manera activa y constante, estando presentes en todas las áreas que los centro educativos trabajan. En ambos centros educativos el trabajo con las familias parte con entrevistas en profundidad y se mantiene durante el año mediante distintas estrategias.

Por ejemplo, en la modalidad curricular Integral y en particular en el centro educativo observado, la directora explica que si bien

“La modalidad curricular en verdad viene dada desde la institución, que no es lo mismo que el sello. El sello sí lo escoge la familia, se escoge a nivel unidad educativa” (E. D. MCI).

Además, como se ha mencionado antes, las planificaciones en la modalidad Integral tienen directa relación con los intereses de los niños y niñas y en el caso del nivel de sala cuna menor estos intereses vienen dados también por las familias.

“(…) nosotros nos reforzamos bastante con la familia, para poder tener estas experiencias o saber qué les vamos a planificar a principio de año hacemos varias entrevistas, un diagnóstico que también lo reforzamos a través del año. Esto lo organizamos a través de las planificaciones y todas las cosas que hacemos diariamente. Pero las familias juegan un rol súper importante porque nosotros hacemos como un anamnesis de todo: cómo nació, cognitivamente como es, como es en la casa, si balbucea, etc. Entonces las mamás también nos dicen qué les gustaría que nosotros reforzemos para poder nosotros durante el año ir estimulando esas áreas.” (E. D. MCI).

En complemento, las familias también evalúan y proponen mejoras para las temáticas que se trabajan en el nivel y participan en los proyectos que se planifican. Por su parte, el equipo educativo intenciona todos los días a los niños y niñas a reconocer a los miembros de la familia nuclear en el saludo, instancia que es una actividad estable con objetivo pedagógico.

Otro ejemplo de la participación de las familias son las actividades planificadas en las que se consideran.

“Se invita a la familia a ejecutar una receta típica de Chile o de otro país en las actividades a celebrar encuentro de dos mundos.” (P. MCI).

Por último, cabe destacar que se realiza un trabajo interdisciplinar con las familias y programas de salud. Esto se evidencia en el vínculo que tiene el centro con el CESFAM para realizar acciones directas con los niños y niñas (como por ejemplo la visita de los ortodoncistas a colocar flúor en los dientes), pero también en las derivaciones que los equipos educativos pueden sugerir con distintos profesionales de la salud como neurólogos. Asimismo la educadora expone que este año han trabajado más con ludoteca del programa Chile Crece Contigo debido a los requerimientos que han presentado los niños y niñas del nivel.

“Ellos nos entregan los materiales para poder nosotros trabajar con los niños que están con rezago en lenguaje o en otras áreas. Esto lo hacemos en intervenciones ya sean individuales, familiares o grupales. Eso se trabaja mensualmente, nosotros reportamos a la encargada de la ludoteca los objetivos que trabajamos y si hay avances o no.” (E. E. MCI).

De esta manera el trabajo con las familias está directamente vinculado a lo propuesto en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, concibiendo a los niños y niñas como sujetos de derechos que están interrelacionados con su familia y el medio sociocultural y en el que el rol de las educadoras o el centro educativo es mediar esta interacción (Ministerio de Educación, 2018).

Por otro lado, en el centro que utiliza la modalidad basada en la pedagogía Pikler, se intenciona un sello inclusivo y además de las entrevistas en profundidad el trabajo con familias se complementa con visitas domiciliarias además de distintas estrategias diarias que buscan el bienestar de los niños y niñas, como por ejemplo en la planificación se observa que al momento de la llegada las adultas deben tomar una actitud acogedora con las familias y todos los días realizar preguntas sobre el estado de los niños y niñas. Además, se observa que en sus líneas de acción uno de sus objetivos es,

“Objetivo bimensual: Comprometer a las familias con la participación a un trabajo colaborativo en los procesos de acompañamiento de los niños y niñas.” (P. P.).

En suma, se consideran también las observaciones que las familias realizan sobre sus hijos que se organizan por dimensiones y se guían por preguntas como las siguientes.

“Dimensión sensorial: ¿Qué acciones realiza autónomamente sin ayuda? ¿Cómo toma los objetos? ¿En qué instancias pide ayuda? ¿Qué reacción tiene al adquirir la postura sedente? ¿Qué reacción tiene al tomar los objetos?” (P. P.).

Esto responde a los objetivos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), en los cuales se expone que es relevante el diálogo con las familias para conocer mejor el contexto y poder generar mejores oportunidades de aprendizaje.

Así mismo, hay varias familias migrantes por lo que también uno de sus objetivos del Jardín Infantil es buscar redes de apoyo para ellas, lo que es concordante con la planificación y el sello inclusivo del centro.

“(…) se vinculan con el CESFAM de La Faena, ya que por la pandemia habían muchos niños y niñas que no tenían sus controles al día, por lo que los derivan.” (Obs. P. P.).³¹

³¹ Observación 27 de octubre.

Por último, las acciones observables en los días que se visitó el centro fueron jornadas de adaptación de tres niños y niñas y salidas de las adultas a visitas domiciliarias.

“Hay una madre con su hijo en la plaza ya que este está en adaptación, ellos también utilizan los materiales de manera muy similar a como lo hacen las técnicas o la educadora.” (Obs. P. P.).³²

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) plantean que es relevante conocer a las familias y la diversidad de estas para poder contextualizar la práctica educativa y generar aprendizajes situados, pertinentes y relevantes para los niños y niñas.

En resumen, ambas modalidades llevan un trabajo activo con la familias intencionando un diálogo constante para conocer sus intereses y necesidades. Un aspecto relevante es que, aunque tengan sellos diferentes, ambas modalidades apuntan al desarrollo de los niños y niñas y consideran las observaciones y evaluaciones que realizan las familias para promover un mejor trabajo en el aula, en este sentido se podría inferir que realizan un trabajo de similares características con las familias.

³² Observación 27 de octubre.

CONCLUSIONES

El presente estudio buscó conocer el trabajo psicomotor que se promueve en dos centros educativos con distintas modalidades curriculares para poder comparar elementos de cada caso aportando al campo de los estudios comparativos, ahondando en los elementos de cada modalidad curricular.

Para responder a la pregunta sobre cómo influyen distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen los centros educativos en el desarrollo psicomotor de los niños y niñas en el nivel de sala cuna menor se aplicaron distintas técnicas que buscaron comprender cada caso desde los significados propios que se construyen y que dan respuesta a las ideas que guían el actuar pedagógico.

Luego de describir los ambientes de aprendizaje de cada aula, determinar las percepciones de las educadoras sobre el desarrollo psicomotor e identificar en las planificaciones los objetivos y elementos de observación que guían la cotidianeidad en los centros educativos se pudo analizar diferencias y similitudes que existen en cada modalidad curricular.

A modo más específico, en los hallazgos se levantan categorías que dan respuesta a cada uno de los objetivos específicos de esta investigación, de esta manera en la primera categoría “Elementos distintivos de las modalidades en cuanto al uso y características del espacio físico, mobiliario y materiales didácticos” con su subcategoría “El espacio como determinante de los movimientos psicomotores y de la interacción con el medio que le rodea”, responden al primer objetivo específico que apunta a i) Describir el uso, aplicación y características del espacio físico y mobiliario que cada centro educativo utiliza para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna menor.

Asimismo, la segunda categoría “Percepciones de las prácticas pedagógicas de la educación psicomotriz: actuar dirigido y/o actividad autónoma” busca responder al segundo objetivo específico ii) Determinar las percepciones que tienen las educadoras de cada centro educativo sobre el desarrollo psicomotor en sala cuna menor.

Por su parte, el tercer objetivo específico que busca iii) Identificar en los documentos pedagógicos aquellos objetivos que consideran el desarrollo psicomotor en sala cuna menor en ambas modalidades curriculares, se refiere a parte del trabajo realizado en el análisis de datos y brinda resultados que son observables en todas las categorías de análisis, siendo utilizado de manera transversal.

El último objetivo específico pretende iv) Analizar diferencias y similitudes que existan en ambas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna menor, como un proceso que también se aborda en el análisis de datos, considerando elementos centrales como los conceptos curriculares, el rol de las adultas y elementos propios de los centros educativos que influyen en el desarrollo psicomotor. Para responder a este último objetivo y dar respuesta al objetivo general del estudio se levantan las categorías “El rol de las adultas en la cotidianeidad: relaciones entre la promoción del aprendizaje, la construcción de vínculo y la actividad autónoma” y “Modalidades curriculares bajo el enfoque de derechos y promoción de prácticas inclusivas y respetuosas como características de la prácticas pedagógicas”.

A partir de este análisis es posible observar que existe una diferencia de paradigma sobre los conceptos de aprendizaje y desarrollo en las modalidades, ya que en la modalidad Integral el trabajo que se lleva a cabo permite inferir que se trabaja bajo la lógica en la cual el aprendizaje impulsa el desarrollo (Carrera y Mazzarella, 2000), por ende es preciso estimular los aprendizajes de los niños y niñas, mientras que para la pedagogía Pikler se puede inferir que el desarrollo y el aprendizaje son conceptos que van en conjunto y que para alcanzar el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1962, citado en Vielma y Salas, 2000) se confía más en la preparación de ambientes y en un vínculo de seguridad para que los niños y niñas puedan alcanzarlo.

Esto responde a la idea de orden simbólico (Chokler, 2017) a la suscribe cada centro educativo, por un lado la modalidad curricular Integral está inserta en un sistema educativo, que busca en algún momento generar transiciones con los niveles mayores, cumplir objetivos de aprendizaje y evaluarlos en un marco determinado, en cambio, la pedagogía Pikler se enmarca en ideales desde el desarrollo y las experiencias cotidianas, por lo que cada modalidad construye su proyecto educativo desde elementos distintos promoviendo distintas experiencias educativas.

Es desde aquella base que alberga creencias y valores distintos que se determinan las prácticas educativas, asimismo se releva el concepto de curriculum como una construcción social y situada de Grundy (1998) en la que influyen intereses del conocimiento. Se observan elementos del interés práctico ya que en ambas modalidades mediante una observación constante se busca comprender los intereses y necesidades de los niños y niñas para poder ofrecer elementos o actividades pertinentes (Habermas, 1972, citado en Grundy, 1998).

En la modalidad Integral las adultas se ocupan del aprendizaje, lo planifican y lo intencionan, y los niños y niñas acontecen en el espacio del aprendizaje, por lo que se podría

decir que existe un enfoque socio-cognitivo consistente con las ideas de Piaget y Vygotsky (1991, 1962) en las que se pone foco en los objetivos de aprendizaje (Friz et al., 2009).

En la modalidad basada en la pedagogía Pikler no se observa esto, ya que la mayoría del tiempo se intenciona el movimiento libre y la actividad autónoma, lo que se podría identificar con un interés más crítico (Habermas, 1972, citado en Grundy, 1998). Este interés crítico también se podría asociar a las constantes instancias de reflexión y retroalimentación que tienen las adultas tanto por parte del mismo equipo educativo como por profesionales de otras áreas, lo que a su vez devela un enfoque praxiológico ya que se está constantemente abordando la teoría y la práctica tanto en las interacciones diarias como en los elementos principales de la modalidad curricular que trabaja (Friz et al., 2009).

Finalmente, las percepciones sobre qué es lo relevante para los niños y niñas del nivel, los recursos que tenga el centro educativo e ideas plasmadas en el curriculum de cada modalidad influyen en cómo las adultas promueven el desarrollo psicomotor. De esta manera la modalidad curricular Integral promueve el desarrollo psicomotor mediante el uso de los distintos espacios y la exploración de distintos mobiliarios y materiales, estimulando el desplazamiento y el desarrollo postural de forma directa y basando sus prácticas pedagógicas en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) y la idea de desarrollo motriz que subyace a esta.

Por su parte, el centro que utiliza la pedagogía Pikler promueve el desarrollo psicomotriz desde estrategias para asegurar una seguridad postural y un actuar autónomo, basando sus prácticas pedagógicas en teorías de desarrollo e interacciones cuidadosas que contiene su marco curricular “Crecer Jugando”.

Ambas modalidades trabajan de manera constante el desarrollo psicomotor desde los intereses y necesidades de los niños y niñas, entendiendo la infancia desde sus derechos, en este sentido la diferencia que subyace a ambas modalidades es el interés de conocimiento, como se ha expuesto anteriormente.

PROYECCIONES

En consideración con los resultados obtenidos y en concordancia con otros estudios como el de Lira (2014), se observa que existen diferencias en las prácticas pedagógicas por concepto de modalidad curricular en cuanto al desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna menor, por lo que nacen nuevas líneas de cuestionamiento sobre cómo las familias comprenden y/o promueven el desarrollo psicomotor de sus hijos o hijas y si esto tiene relación con la modalidad curricular del centro educativo al que asisten sus hijos e hijas.

Por otro lado, este estudio exploratorio aporta como antecedente al campo de los estudios comparativos, pero al no buscar una generalización se hace necesario poder contar con estudios comparativos con una mayor población que indaguen en las similitudes y diferencias que puedan ser encontradas en cuanto a las modalidades curriculares que se trabajan en el país.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, O., Martín, G., Rojas, A., Torrijos, O. y Correa R. (2018). Integración sensorial y trastornos de aprendizaje del código lectoescrito. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 33-52. <https://doi.org/10.18359/reds.4358>
- Ahumada, P. (2005). La Evaluación Auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>.
- Alarcón, D. (1991). Aportes de los currículos contemporáneos a la educación del niño en pobreza: Currículo Integral. Santiago de Chile.
- Alvarado, D. (2015) Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile. *Convergencia Educativa*, 6, 9-17. <https://revistace.ucm.cl/article/view/294/276>
- Anadón M. (2008) La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198-211. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105212447002>
- Antúnez, S. (2008). El Proyecto Educativo de Centro. Graó.
- Aroca, C., Soto, V., Palma, S., Gutiérrez, E., y Wilde, J. (2022) Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 252-277. <https://doi.org/10.21703/0718-v21.n45.2022.013>
- Ayres, A. (2010) La integración sensorial y el niño. Editorial Trillas.
- Badilla, L. (2006) Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, (4) 1, 42-52.
- Barragán, J., y Sánchez, S. (2016) Eficacia de la Integración Sensorial (táctil, vestibular, visual, auditivo, propioceptivo) como medio de tratamiento terapéutico, para mejorar los hábitos conductuales, mediante la optimización de las capacidades sensoriales en niños y niñas en edades comprendidas entre 3-7 años con trastornos del Neurodesarrollo en el Hospital Metropolitano y en el Centro de Rehabilitación y Pedagogía REYPIN en el período marzo-septiembre 2016. [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11747/1/T-UCE-0020-007-2016.pdf>
- Barreno-Salinas, Z. y Macías-Alvarado, J. (2015) Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI*,

8(15), 110-118. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol8iss15.2015pp110-118p>

- Bazan, M. (2015) Propuesta didáctica sustentada en el método Pikler para aportar en la atención integral de la primera infancia. [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e52a1afd-dcef-4e6f-8e9a-5394c99f4e2d/content>
- Bellefeuille, B. (2006). Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños. *Boletín pediátrico*, 46, 200-203. http://www.ibeaudry.com/BolPediatr2006_46_200-203.pdf
- Bisquerra, R. (2009) Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla, S. A.
- Bowlby, J. (1989) Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego. Editorial Paidós.
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44. <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141003.pdf>
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Casanova, M. (2007). Manual de evaluación educativa. Novena Edición. Ed. La Muralla.
- Casassas, R., Campos, C. y Jaimovich, S. (2013) Cuidados básicos del niño sano y del enfermo. Ediciones UC.
- Castro, N. (2016) Propuesta de intervención en el aula de lactantes basada en la importancia de la libertad de movimiento para el desarrollo psicomotriz y emocional según la Metodología Pikler-Lòczy. [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3557/CASTRO%20BAZACO%2c%20NATALIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chokler, M. (2010) El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de infantil*, 9-13. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/myrtha_chokler_el_concepto_de_autonomia_en_el_des_infantil.pdf
- Chokler, M. (2017) La aventura dialógica de la infancia. Ediciones Cinco.
- Cigarroa, I., Sarqui, C., y Zapata-Lamana, R. (2016) Efectos del sedentarismo y obesidad en el desarrollo psicomotor en niños y niñas: *Una revisión de la actualidad*

latinoamericana. *Revista Universidad y Salud*, 18(1), 156-169.
<https://doi.org/10.22267/rus.161801.27>

- Creswell, J. (2015) *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (5ta edición). Pearson.
- Colás, P. (1992) *Investigación educativa* (2da Edición). Alfar.
- Cueto, S., Prieto, J., Nistal, P., Abelairas-Gómez, C., Barcala-Furelos, R., y López, S. (2017) Teacher's perceptions of preschool children's psychomotor development in Spain. *Sage Journals*, 0(0), 1-15. doi: 10.1177/0031512517705534.
- David, M. y Apell, G. (2013) *Lóczy, una insólita atención personal*. Ediciones Octaedro, S. L.
- Decreto 128 de 2017 [Ministerio de Educación]. Reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida de la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia. 21 de junio de 2017.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1113356>
- Decreto 315 de 2010 [Ministerio de Educación]. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. 9 de agosto de 2010.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1026910>
- Del Rincón, D. (1997) *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC.
- Duarte, J (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Erazo, O. (2016). Identificación, descripción y relaciones entre la integración sensorial, atención y conducta. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 21-48. DOI:10.21501/22161201.1657
- Espejo L., y Salas, J. (2004) *Correlación entre el Desarrollo Psicomotor y el Rendimiento Escolar, en niños de primer año de Educación Básica, pertenecientes a establecimientos municipales de dos comunas urbanas de la Región Metropolitana*. [Tesis de pregrado] Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/110590>
- Falabella, A. y García-Huidobro, J. (2020) *A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Facultad de educación, Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/08/Libro_100_anos_Ley_Educacion Primaria Obligatoria.pdf

- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31. http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/21/Los_fundamentos_de_una_verdadera_autonom%C3%ADa_Judit_Falk.pdf
- Falk, J. (1980). L'unité soins-éducation. Association Pikler Loczy Fance.
- Fernández, F. (2002) El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96, 35-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Ferrer, J., Ferrer, A. y Rojas, G. (2021) El método Emmi Pikler para el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de la institución educativa inicial N°001 “Carlos Showing Ferrari” Huánuco. [Tesis de pregrado] Universidad Nacional Hermilio Valdizán. <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/6956/2ED.EI101F43.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, J. (2014) Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor en niños de 0 a 3 años. Vida's Centro de la Familia. [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional de Trujillo. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/pgm/article/view/426>
- Friz, M., Carrera, C., y Sanhueza, S. (2009) Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 47-70. <http://ve.scielo.org/pdf/p/v30n86/art03.pdf>
- Fuentes, N. y Pico, G. (2015) Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa. Propuesta: Guía didáctica de estrategias de estimulación temprana para desarrollar motricidad gruesa a infantes de 2 a 3 años. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/26092/4/BFILO-PD-EP1-10-071.pdf>
- Fomasi, I., & Travaglini, P. (2016) Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler. *RELAdEI Monográfico Pikler Lőczy*, 5(3), 66-78. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/palette_jaquet_travaglini_inge_chardon_fomasi_cuidados_corporales_de_acuerdo_con_los_principios_de_pikler.pdf
- Gamboa-Jiménez, R., Bernal-Leiva, M., Gómez-Garay, M., Gutiérrez-Isla, M., Monreal-Cortés, C., & Muñoz-Guzmán, V. (2019). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil: The relationship

between discourse and praxis. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18101>

- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del curriculum*. (3ra Edición). Ediciones Morata.
- Gil, P., Contreras, O., & Gómez, I. (2020). *Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada*. Biblioteca Docente, EDUCREA. <https://educrea.cl/habilidades-motrices-en-la-infancia-y-su-desarrollo-desde-una-educacion-fisica-animada/>
- Godall, T. (2016) *Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés*. *RELAdeI Monográfico Pikler Lóczy*, 5(3), 79-90. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/teresa_godall_movimiento_libre_y_entornos_optimos_reflexiones_a_partir_de_un_estudio_con_bebes.pdf
- González-Teruel, A. (2015) *Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso*. *El profesional de la información*, 3(24), 321-328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>
- Herrán, E. (2013) *La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 37-56. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/elena_herran_cuando_educar_empieza_por_cuidar.pdf
- Iglesias D., Elinor M., y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. *ACIMED*, 12(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Iglesias, M. (2008) *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Lavín, S., Solar, A., y Mancilla, A. (1997) *El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8454/8276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lázaro, A. (2008). *Estimulación vestibular en Educación Infantil*. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 62, 165–174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780010.pdf>

- Leal, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schutz: reflexiona entorno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha, Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 23, 201-213. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201200600023%25x>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. - Lira, M. (1994). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor del lactante de nivel socioeconómico bajo. *Revista Chilena de Pediatría*, 65, 21-27. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101998000200006>
- Lira, M., y Rodríguez, S. (1979). Rendimiento psicomotor en niños de nivel socioeconómico bajo, durante su segundo año de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 50(3), 35-41. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41061979000300006>
- Lira, S. (2014) *Práctica pedagógica: Un tren en marcha hacia la transformación. El caso de educadoras de párvulos y la acción educativa en el nivel de sala cuna, implementando el currículo Emmi Pikler y currículo Integral*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131408/Tesis%20final-Stephanie%20Lira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Marlen, D. (2017) All about Pikler. *Nursery World*, 27, 6-19. https://www.nurseryworld.co.uk/media/98380/023_nw_allabout-pikler.pdf
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta edición). Pearson Addison Wesley.
- Mealla, A. (2021) *Programa de estimulación temprana como instrumento de prevención y terapia para niños/niñas de 0 a 18 meses del Jardín de Niños Crecer*. [Tesis de pregrado, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/26024/ML-1354.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2014). *Proyecto Educativo Institucional: Orientaciones para su elaboración*. Documento de trabajo. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2032/mono-797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan de Mejoramiento Educativo en el marco de la Reforma Educacional: Más oportunidades para todas y todos los estudiantes*. Ministerio de Educación.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/443/MONO-370.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Salud (2019) Encuesta de calidad de vida.
- Mózes, E. (2016) La observación en la Pedagogía Pikler. *RELAdEI Monográfico Pikler Lóczy*, 5(3), 27-35. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/eszter_mozes_la_observacion_en_la_pedagogia_pikler.pdf
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Pachecho, G. (2015). Body expression in the Children's Classroom. Some conceptual considerations, Quito: Nursery Education Career- Central University of Ecuador.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2014) Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva. Alianza Editorial.
- Pecci, M., Herrero, T., López, M., Mozos, A. (2010) El juego infantil y su metodología. McGraw-Hill.
- Peralta, M. (1996). “El currículo en el jardín infantil. Un análisis crítico”. Editorial Andrés Bello.
- Peralta, V. (2015). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 1-25. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43450/45437>
- Piaget, J. (1991) Seis estudios de psicología. Editorial Labor, S.A.
- Pikler, E. (1969) Moverse en Libertad. Ed. Narcea.
- Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte (2016) Pikler-Lóczy en el mundo. *REDALEI Monográfico Pikler Lóczy*, 5(3), 122-125. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/asociacion_vasca_pikler-loczy_euskal_herriko_elkarte_pikler-loczy_en_el_mundo.pdf
- Piñuel-Raigada, J (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. *Estudios de sociolingüística*, 30, 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

- Pollit, E., y Caycho, T. (2010) Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida. *Revista de Psicología*, 28(2), 385-413. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829515007.pdf>

- Ramos, R., Cruz, F., Pérez, M., Salvatierra, M., Robles, C., Koletzko, B., Decsi, T. y Campoy, C. (2008) Predicción del desarrollo mental a los 20 meses de edad por medio de la evaluación del desarrollo psicomotor a los seis meses de vida en niños sanos. *Salud Mental*, 31, 53-51. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v31n1/v31n1a8.pdf>
- Resolución 0381 de 2017 [Superintendencia de Educación]. Aprueba circular normativa para establecimientos de educación parvularia. 17 de mayo de 2017. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/REX-No-0534-MODIFIQUESE-REX-No-381-2017-QUE-APRUEBA-LA-CIRCULAR-NORMATIVA-PARA-E.E.-DE-EDUCACION-PARVULARIA.pdf>
- Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. Acciones motrices y primeros aprendizajes. Ediciones INDE.
- Rodríguez, S., Arancibia, V. y Undurraga, C. (2013) Escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0-24 meses. Ed. Ediciones UC.
- Rodríguez, G., Cúneo, M., y Schapira, I. (2009). Lista acotada de adquisiciones motoras del desarrollo durante el primer año. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 28(4), 169-173. <https://www.redalyc.org/pdf/912/91212198007.pdf>
- Sagastui, J., Herrán, E. & Anguera, M. (2021) Adult intervention levels in young children's free play: an observational study on how Pikler educators combine the instrumental and relational dimensions of their educational activity. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 707–728. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-021-00560-2>
- Santelices, M., Greve, G. y Pereira, X. (2015) Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: Un estudio longitudinal chileno. *Universitas Psychologica*, 14(1), 313-328. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.ripp>
- Schonhaut, L., Salinas, P., Armijo, E., Schönstedt, M., Álvarez, J. y Manríquez, M. (2009). Validación de un cuestionario auto administrado para la evaluación del desarrollo psicomotor. *Revista Chilena de Pediatría*, 80, 513-519. <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v80n6/art03.pdf>
- Serna, S., Torres, K., y Torres, M. (2017). Desórdenes en el procesamiento sensorial y el aprendizaje de niños preescolares y escolares: Revisión de la literatura. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 17(2), 81–89. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.48088>

- Serrano, P. (2019) La integración sensorial en el desarrollo y aprendizaje infantil. Ediciones Narcea.
- Soares, C. y Dickel, A. (2020) Más allá de los pañales y los biberones: aportes del enfoque de Emmi Pikler a la educación infantil. Universidade de Passo Fundo. 1-15.
- Soto, V (2003) Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Revista Docencia*, 20, 36-46. https://www.academia.edu/28224240/Paradigmas_naturaleza_y_funciones_de_la_disciplina_del_curriculum_1
- Suárez, N. y García, C. (2017) Implicaciones de la desnutrición en el desarrollo psicomotor de los menores de cinco años. *Revista Chilena de Nutrición*, 44(2), 125-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182017000200002>.
- Szanto-Feder, A. (2006) Lóczy ¿Un nuevo paradigma? El Instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas. EDIUNC.
- Szóke, A. (2016) Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELAdEI Monográfico Pikler Lóczy*, 5(3), 41-46. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/andrea_szoke_autonomo_pero_no_abandonado_a_su_suerte_el_apoyo_de_la_actividad_autonoma_en_la_escuela_infantil_0-3_reladei_volumen_5.3_septiembre_2016.pdf
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Uria, N. (2021) Aplicación del programa de estimulación temprana en niños de 2 años en el jardín de niños Crecer Maternal. [Tesis de pregrado, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/26859/ML-1405.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, M. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La Evaluación Auténtica de los procesos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 11-25. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>.
- Villar, N., & Faúndez, C. (2020). Inclusión en movimiento. En Castillo, F. et al (Ed.), *Inclusión en movimiento: Actividad física y deportiva adaptada* (Cap. 4, p. 66). Ediciones UCM, Talca. https://ediciones.ucm.cl/portada/280/INCLUSIO%CC%81NENMOVIMIENTO_interactivo.pdf

- Villar, N., Flores, M., Rojas, J., Saavedra, M., Domínguez, J., & Espinoza, F. (2020). La psicomotricidad educativa –preventiva como nuevo planteamiento en el quehacer pedagógico de los profesionales de la educación parvularia de Chile. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 7(1), 68–86. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1747>
- Vielma, E. y Salas, M. (2000) Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vidal, M. (2014). Integración sensorial: programa de actuación en educación infantil. [Trabajo de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2491/vidal.elortegui.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- White, M. y Marsh, E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library trends*, 55, 22-45. https://www.researchgate.net/publication/32957977_Content_Analysis_A_Flexible_Methodology
- Yeni, J. y Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas.
- Yin, R. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series. Editorial Sage.

ANEXOS

ANEXO 1

Objetivos del Núcleo Corporalidad y Movimiento para el nivel de Sala Cuna:

1. Manifestar su agrado, al sentirse cómodo, seguro y contenido corporalmente.
2. Descubrir partes de su cuerpo y algunas de sus características físicas, a través de diversas experiencias sensoriomotrices.
3. Manifestar interés y satisfacción al moverse libremente en situaciones cotidianas y lúdicas.
4. Ampliar sus posibilidades de exploración sensoriomotriz, adquiriendo control de la prensión palmar voluntaria (toma objetos, se pasa objetos de una mano a otra, entre otros) y la postura sedente.
5. Adquirir desplazamiento gradual en sus distintas formas (girar, reptar, ponerse de pie, caminar), para disfrutar la ampliación de sus posibilidades de movimiento, exploración y juego.
6. Coordinar movimientos de manipulación ubicando objetos en relación a su propio cuerpo, tales como: acercar objetos pequeños utilizando índice y pulgar en oposición.
7. Explorar la alternancia de posturas y movimientos en acciones tales como: trepar, lanzar objetos o hacer ronda, adquiriendo control gradual de su cuerpo al jugar

ANEXO 2: Observaciones Modalidad Curricular Integral

Observación 11 de octubre

El jardín infantil está ubicado en la comuna de Ñuñoa, es de dependencia JUNJI y utiliza la modalidad curricular de Currículo Integral.

Actualmente los niños y niñas tienen entre 10 meses y 1.4 años. En este nivel asisten 14 niños y niñas y están a cargo de 4 adultas: una educadora y tres asistentes de aula. Las observaciones se realizaron durante 4 días en las jornadas de la mañana, es decir, desde las 9.30 hasta las 12.30 aproximadamente, finalizando en la hora de la siesta.

Esta observación al ser la primera será la más detallada en cuanto al espacio y materiales con los que cuenta el centro, así como también con la rutina del día.

Espacio:

El jardín cuenta con una sala para el nivel (Esquema 1), la cual tiene un patio solo de uso del nivel (Foto 1 y Foto 2) y otro patio con pasto (Foto 3, 4 y 5). Además, cuentan con un patio principal que usan todos los niveles y ocasionalmente el nivel sala cuna menor. En este patio principal hay una casita tipo cabaña que se llama “Casa de los sueños”, en ella se pueden encontrar cuentos.

En la sala hay también un espacio de muda y baño en una puerta aparte y un armario donde se guardan diversos materiales. Los espacios exteriores como los patios se separan por rejas que tienen pasadores.

Mobiliario:

Sala

En el suelo se disponen 4 colchonetas (Foto 6) de las cuales tres son blandas (como un cojín delgado y de amplia superficie) y una de material más duro. Se disponen en seguidilla en una pared de la sala, de izquierda a derecha la alfombra más dura está con un espejo amplio adosado en la pared y a su lado tiene un mueble de cinco cajones con materiales variados; luego se disponen dos colchonetas blandas que encima tienen dos canastas (Foto 6) con materiales (juguetes plásticos) variados que los niños y niñas pueden sacar; la última colchoneta blanda está cerca de un librero (Foto 7) que tiene niveles hacia arriba y tiene varios libros, por el otro lado tiene un cojín tubular largo (Foto 7) que aborda todo ese lado de la colchoneta y en esa misma pared hay fotos de las caras de los niños y de sus familias que son usadas para realizar el momento del saludo en la rutina.

Los muebles del aula son dos cajoneras con materiales variados (Foto 8 y 9), tienen 5 cajones cada uno y están hechos a medida de los niños y niñas, los que pueden sacar su contenido en cualquier momento; 4 sillas, dos bajas y dos altas con cojines que están junto a una mesa; 4 cunas (Foto 10) que están diseñadas para apilarse de dos en dos y que contienen diversos materiales ya que no se disponen todos los materiales que tienen en las cajoneras ni canastas, se guardan ahí.

Las cunas no se utilizan para el momento de la siesta sino que colocan unas colchonetas pequeñas (Foto 11) sobre las colchonetas amplias con sábanas, mantas de lana y cojines de lactancia que colocan entre la colchoneta amplia y la pequeña para dar altura en la parte de la cabeza.

Patio

El patio que se describe a continuación es el de uso único de este nivel educativo y es angosto y largo, está techado y lo bordea una reja cubierta por una lata que a veces los niños y niñas golpean y generan sonidos.

En este patio el suelo está cubierto por un piso blando y sobre éste se colocan colchonetas similares a las de la sala. Además, cuenta con cojines de espuma dura con diversas formas, hay triángulos (Foto 12) y en forma de u que se disponen como túnel (Foto 13) y los niños y niñas pasan por debajo. El material de espuma más grande es uno de forma de flor que tiene un círculo profundo al medio (Foto 14), en el que se colocan pelotas pequeñas y se forma “una piscina de pelotas”. Por los bordes tiene “pétalos” de espuma también, los que los niños y niñas deben pasar antes de llegar al centro.

Materiales:

En este apartado se describirán de manera cronológica los materiales que se disponen a lo largo del día ya que el espacio y el mobiliario es similar y los mayores cambios que se realizan en la rutina son de materiales.

Han sido mencionados hasta el momento en la sala los libros y los juguetes de las canastas. Sobre las colchonetas se encuentran 3 juguetes como centros de actividades (Foto 15), que los niños y niñas toman ocasionalmente, además hay un juguete que es como un peluche atado al techo con un elástico (Foto 16), el cual los niños y niñas tiran, giran y atrapan.

Los materiales mencionados fueron dispuestos los primeros 10 minutos de la observación, a las 9.40 am el equipo educativo guardó una de las colchonetas, la que estaba más al centro de la sala y entró del patio tres juguetes con ruedas: dos autos de juguete y un carrito (Foto 17). Los niños y niñas se acercaron y el equipo los subió a los autos de juguete para que pudieran desplazarse en ellos. Algunos niños se bajaban y luego el equipo los ayudaba a subirse otra vez.

A las 9.50 se dispuso un material similar a baldosas de diferentes colores en el suelo (Foto 16 y 18), éstas tenían un líquido que al presionar se movía. Los niños y niñas caminaron por encima varias veces mirando al suelo.

Un par de minutos después, a las 10.05, se dispuso en la colchoneta blanda con el cojín tubular, una canasta con distintos instrumentos musicales (palos de agua, panderos y sonajeros) y un metalófono. Todos y todas se sentaron en la colchoneta junto con los instrumentos, tomaron un instrumento y empezaron el momento del saludo en el que cantaron canciones sobre estados de ánimo y quiénes habían asistido. Luego de cantar se pidieron los instrumentos a los niños y niñas diciendo “ahora los vamos a guardar”, “¿Me lo pasar por favor?”, “gracias” y estirando la mano para alcanzar los guardaron en la canasta, sólo la educadora quedó con un pandero y empezaron a cantar entre todas las adultas la canción de quiénes estaban presentes, se mostraba la foto de cada niño y niña y las adultas aplaudían, algunos niños imitaban.

Se puso cinta adhesiva detrás de las fotos de los niños y niñas y sus familias nucleares y se les pasaban y les decían “pégalo en la pared” tocando la pared. Cuando las pegaban se les felicitaba aplaudiendo y diciendo “muy bien”. Para finalizar el momento se nombran las normas de convivencia.

A las 10.20 se invita a los niños y niñas a salir al patio de uso único del nivel en el que se encuentran materiales como pelotas o sonajeros pequeños en un mueble (Foto 19) y pelotas dentro de la piscina de pelotas. Aquí los niños y niñas juegan sin intervención por cerca de una hora, poniendo y sacando las pelotas y moviéndose por todo el lugar.

A las 11.20 las adultas ordenan el patio y se les dice a los niños y niñas “ahora vamos a entrar a la sala” y a algunos los llevan en brazos, donde se encuentran 7 libros de cuentos infantiles (Foto 20) con temáticas de animales a una distancia de 40 centímetros aproximadamente uno de otro y en la colchoneta contigua se disponen láminas de fotos de animales. Las adultas se sientan con los niños y niñas en las colchonetas y realizan sonidos de animales, los nombran y apuntan. Los niños y niñas exploran los libros, dando vueltas las páginas y observando.

A las 11.30 las adultas guardan el material y al igual que al momento de guardar del patio, se les invita verbalmente a guardar mientras ellas lo hacen. Las adultas les dicen a los niños y niñas “vamos al baño para lavar las manos” en donde se les repite varias veces la palabra “agua”, les colocan el babero y les dicen “ahora vamos al patio” y a algunos los llevan en brazos.

En el patio de uso único del nivel se encuentra una mesa, tres sillas pequeñas y dos pisos para las adultas. Se sienta a los niños y niñas en las sillas pequeñas y se les da el almuerzo. A medida que van terminando los niños y niñas se paran a jugar en el patio con los mismos materiales del momento de patio previo y ahí se quedan jugando hasta las 13 horas aproximadamente.

Durante ese momento se realizan mudas (que también se realizan en momentos anteriores, cada vez que algún lactante lo necesite) y se prepara el espacio de la siesta adentro. Este momento es el único momento en que se intenciona una siesta.

Apoyo visual

Esquema 1

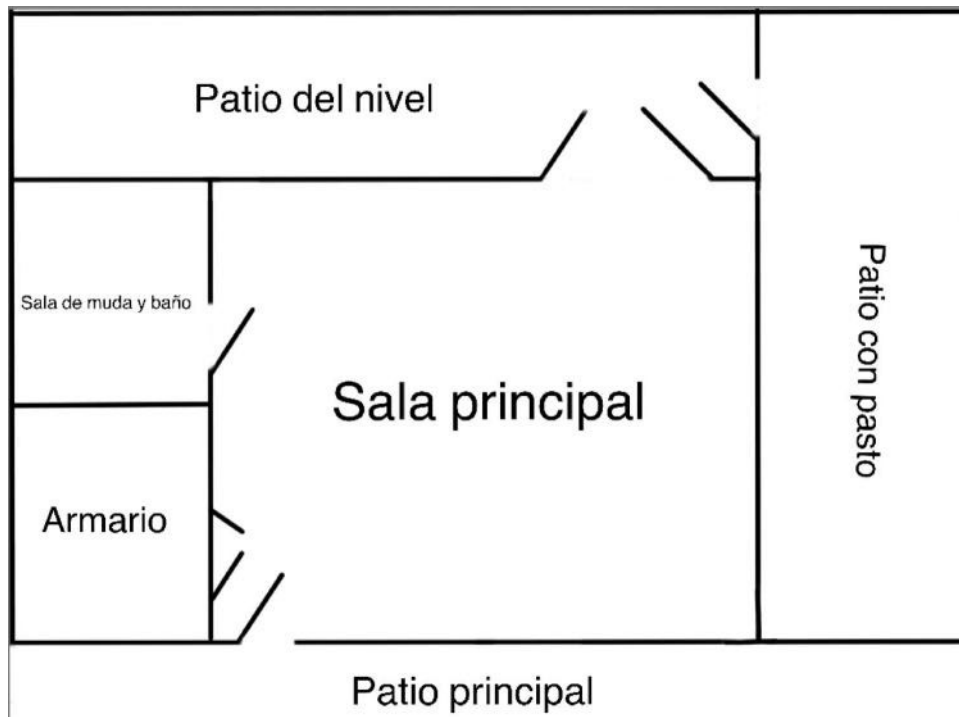


Foto 1



Foto 2

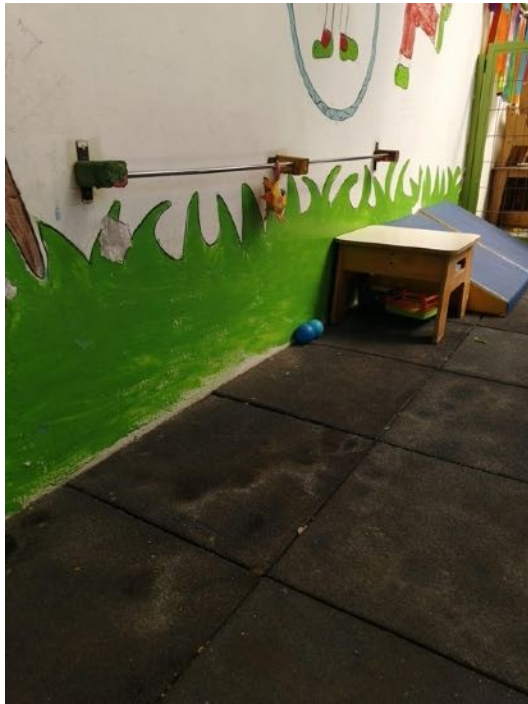


Foto 4



Foto 5



Foto 3

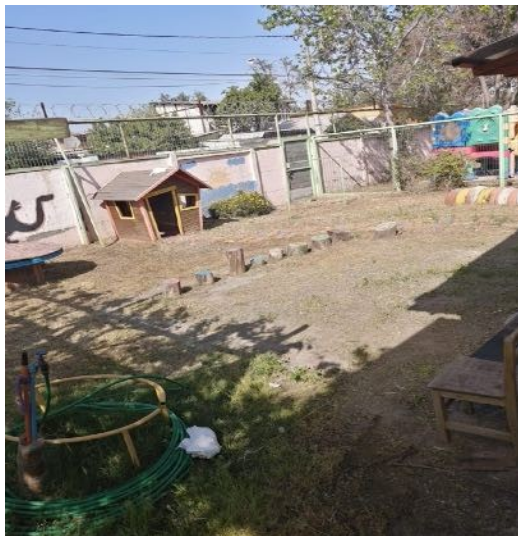


Foto 6



Foto 7



Foto 10



Foto 8



Foto 11

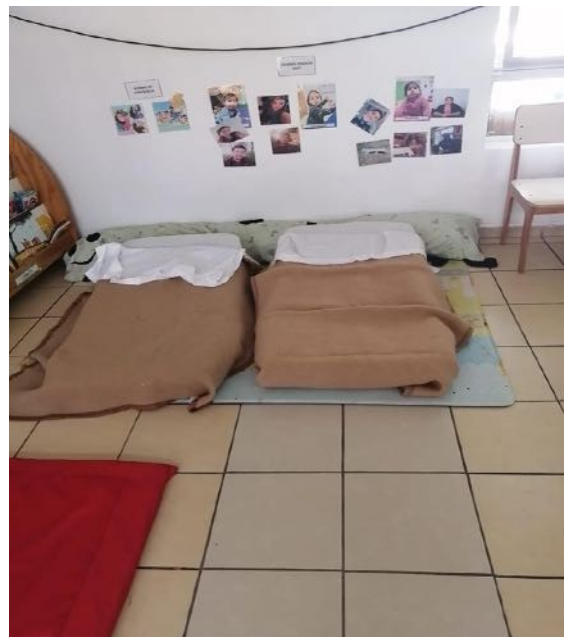


Foto 9



Foto 12

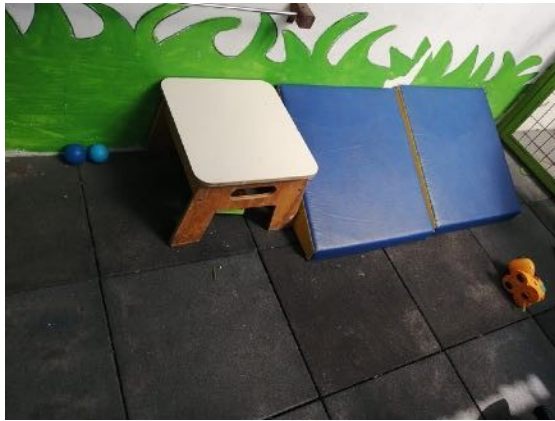


Foto 14



Foto 13



Foto 15



Foto 16



Foto 18



Foto 19



Foto 17



Foto 20



Observación 12 de octubre

A las 9.30 la sala se encuentra en la misma disposición que el día anterior: las cuatro colchonetas en los mismos lugares y los centros de actividades en ellas.

La jornada parte con el saludo, se dispone la canasta con los instrumentos musicales, las adultas sacan algunos y los niños y niñas otros. Esta vez la primera canción es sobre las partes del cuerpo, el equipo canta y mueve las distintas partes del cuerpo nombrándolas. La segunda canción es sobre los estados de ánimo y la tercera sobre los niños y niñas que asisten.

Durante esta última canción se les apunta con un sonajero a las fotos que estaban dispuestas en la pared pero hoy no se sacan y esperan que las peguen sino que solo las apuntan. La educadora verbaliza quiénes aparecen en las fotos, los niños y niñas con sus familias. Mientras esto sucede uno de los niños explora un centro de actividades, otro el librero y otra niña está mirando a la educadora.

A las 9.40 la educadora prepara un circuito en la sala con el mobiliario de espuma del patio (Foto 1) de uso exclusivo del nivel y un túnel que se guardaba en el armario. Se reordenan las sillas y las colchonetas para armar el circuito en el centro de la sala, también se coloca música tranquila en inglés a volumen medio y se van llevando de a uno los niños y niñas a la sala de muda para revisar y cambiar los pañales.

Un niño toma cubos de apilar que estaban en una cajonera y los tira dentro del túnel. La educadora le dice al equipo que ella cree que lo hace porque antes les había mostrado que las pelotas (de la piscina de pelotas del patio de uso exclusivo de la sala) podían tirarlas y salían por el otro extremo del túnel.

A las 9.50, con la sala en la misma disposición, los niños y niñas exploran el librero y su contenido junto con una asistente de aula. La adulta les nombra los animales que aparecen y les mientras los mira les dice “muu” “guau guau” “¿Qué animal es este?”, etc. La educadora

dispone autos de juguete de madera sobre las superficies para incentivar que vuelvan al mobiliario, uno de los niños se acerca mientras que los demás se quedan cerca del librero.

Mientras esto sucede, en el patio general se disponen sillas y mesas para el personal dental que viene del consultorio cercano que viene a poner flúor a los dientes de los niños y niñas mayores de dos años, actividad que se lleva a cabo por las próximas horas.

Uno de los niños tira autos y otros objetos que va recolectando por la sala por el mobiliario en forma de u (Foto 2, 3 y 4), en seguida el resto de los niños se acercan a explorar y hacer lo mismo mientras dos asistentes de aula se sientan cerca de ellos mirando y conversando.

A las 10.05 se desarma el espacio y se reorganiza en el patio de uso exclusivo del nivel, similar a la disposición del día anterior (Foto 5). Esta vez sacan los carritos y un centro de actividades, las adultas ayudan a los niños y niñas a subirse a los autos de juguete (Foto 6). Luego los niños y niñas juegan solos sin intervención directa, las adultas se sientan cerca de donde juegan y acompañan con la mirada, con palabras y aplausos.

A las 10.20 salen al patio con pasto y (o lateral) y juegan con el tablero de la pared (Foto 7). Una asistente de aula hace sonar las campanas y una niña se le acerca para seguir la acción. Niños y niñas recogen las ramas, palitos, hojas y piedras que encuentran, las exploran y juegan con ellas, las colocan en el tablero y en los tubos rojos (Foto 8).

Este patio también cuenta con una casita pequeña (Foto 9), unos troncos de distintos tamaños que salen del suelo (Foto 10) en los que las adultas invitan a los niños a sentarse. Los niños siguen jugando con el tablero de pared y los elementos naturales por un momento y luego fueron a explorar distintas maneras de estar en los troncos: pasando por arriba, sentándose, poniéndose de lado, poniéndose de estómago sobre ellos, etc.

La puerta que separa ambos patios quedó abierta para que los niños y niñas pudieran estar en el espacio que prefieran. Las adultas ayudan a los niños y niñas a pasar de un patio a otro ya que hay un desnivel (Foto 11), se han caído un par de veces.

A las 10.45 se les guía tomados de la mano o en brazos a ir a la casa de los sueños (Foto 12), y las adultas les dicen a los niños y niñas que fue construída por las familias del jardín con ladrillos ecológicos. Dentro de ella hay asientos de pedazos de troncos (Foto 13) que algunos niños intentan subir y estar de pie pero se les baja y se les dice “es peligroso, te puedes caer”.

Dentro de la casa de los sueños se les canta una canción de la granja con dos cuentos ilustrados sobre animales de granja que luego se les ofrecen a los niños y niñas. Los niños y niñas exploran los libros que están dispuestos en las paredes (Foto 14) hasta que una asistente de aula coloca música, se les canta, aplaude y ellos aplauden y bailan.

En este momento se integra otra niña al grupo, está durante un corto periodo durante el día ya que se integrará de manera definitiva el día lunes al grupo. Un niño le ofrece libros que le habían llamado la atención y se queda cerca de ella. La niña nueva está sentada en las piernas de una de las asistentes de aula.

A las 11.10 se les lleva a la sala tomados por las manos también, se les lavan las manos, peinan y se les invita a la actividad en las colchonetas. Aquí la educadora había preparado en una colchoneta unas cajas y objetos atrapados en ellas (Foto 15); en otra colchoneta puso una caja con palos de madera (palitos bajalengua) que estaban enterrados en ella y otra caja con orificios y que al abrirla tenía corchos del mismo diámetro de los orificios (Foto 16); en la última colchoneta había tres cajas más pequeñas y de tela plástica que tienen tapas y son cúbicas (Foto 17).

Los niños y niñas empezaron a explorar, primero una niña abrió la caja con corchos y los sacó, una adulta le cerró la caja pero la niña no los insertó por los orificios sino que los exploró con sus manos y boca un momento. En la colchoneta con las cajas con hilos y objetos centro un niño da vuelta la caja para sacar los objetos, con esto logra sacarlos casi todos. Lo sigue intentando hasta que logra sacar un espejo que era más grande que el resto de objetos. Hecho esto se va a las colchonetas con las otras cajas para encajar y explora los corchos. A su lado se encuentra otro niño que está sentado frente a una asistente de aula y entre ellos está la caja con los palitos bajalengua, el intenta colocar uno en una de las ranuras pero no puede, acerca su mano a la adulta con el palo y ella lo inserta, le dice “así lo puedes poner” y toma la mano de él, que está sujetando un palito, y la empuja hacia abajo diciéndole “así se puede hacer”, se miran y ambos aplauden.

En la colchoneta contigua uno de los niños quiere escalar el librero pero se le baja y se le dice “te puedes caer, abajo”. Mientras el resto del grupo sigue explorando el material las adultas empiezan a sacar los chalecos, se les acerca y se les saca el chaleco, a veces narrando la acción.

A las 11.30 almuerzan en la misma disposición y rutina de ayer y luego, a medida que van terminando se van levantando de la mesa, se les saca el babero y juegan solos en el patio sin intervención de las adultas. Esta vez no ponen música ni les incitan a jugar con algo en particular. Un niño da vuelta el canasto con pelotas y todos empiezan a llevarlas a distintos lugares del patio y a pasarlas a las adultas, al rato una de las adultas recoge el canasto y las pelotas. Una niña se va a la reja que divide los patios (Foto 18), que ahora está cerrada, saca las hojas de pasto del suelo y las pasa por entremedio de las rejillas.

Durante este periodo de juego más libre se van llevando de a poco a la sala de muda para cambiar el pañal, arreglar la ropa según el clima y peinarles. Luego se disponen las colchonetas para dormir la siesta, las adultas ordenan el patio y entran a acostar a los niños y niñas. Uno quiere seguir jugando en la sala, se le deja un momento correr y luego se le acuesta.

En este día al salir al patio principal se observaron otras instalaciones del jardín que no se usaron por los niños del nivel pero que ocasionalmente si exploran (Fotos 19, 20, 21 y 22), además se evidenció el trabajo colaborativo de las familias con los proyectos del jardín ya que empezaron a llegar las plantas (Foto 23) que son parte de uno de estos.

Apoyo visual

Foto 1



Foto 2



Foto 3

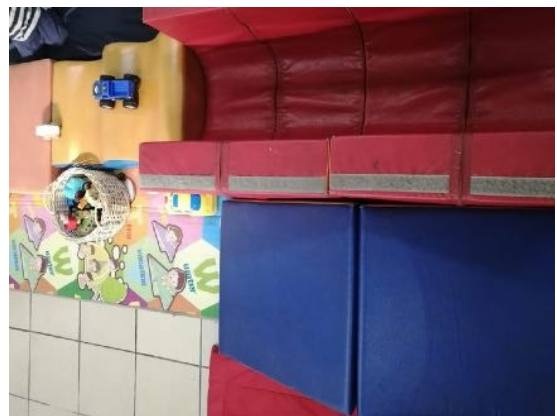


Foto 4



Foto 7



Foto 5

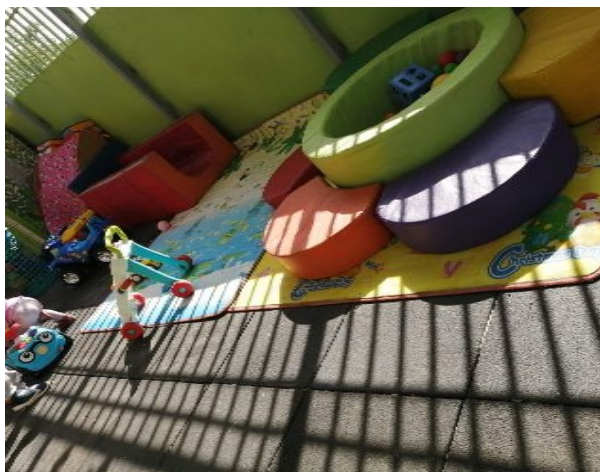


Foto 8



Foto 6



Foto 9



Foto 11



Foto 10



Foto 12



Foto 13



Foto 14



Foto 15



Foto 16



Foto 17



Foto 18



Foto 19



Foto 20



Foto 21



Foto 22



Foto 23



Observación 18 de octubre

A las 9.30, hora que se comienza la jornada de observación, los niños y niñas se encuentran explorando el material dispuesto en las colchonetas centrales de la sala. El material son dos canastas, una con instrumentos musicales (Foto 1) y otra con diversos juguetes plásticos (Foto 2). Además, los niños y niñas utilizan los materiales que están la mayoría del tiempo a su disposición en este momento de juego libre, que son los materiales contenidos en los estantes (Foto 3) y el librero (Foto 4).

Parte del equipo educativo se sienta con los niños y niñas en las colchonetas y la educadora está sentada cerca de manera que están todas las adultas conversando y pendiente

de los niños y niñas, de fondo hay radio puesta en volumen bajo y en la sala está prendida la estufa por lo que hay un clima temperado.

Más tarde una de las adultas juega con los niños con el metalófono (Foto 5 y 6), sentados en semicírculo ella les explica cómo se usa mostrando cómo tomar el palo y golpear los metales de colores, les vocaliza y les acompaña mientras lo usan. El momento termina ya que hay un conflicto entre los niños y la adulta ofrece otros materiales y consuela el llanto tomando a uno de los bebés.

Por mientras, otras técnicas traen materiales de otras salas: un peluche de perro (Foto 7) y dos muñecas (Foto 8).

A las 10 de la mañana este material está dispuesto en la sala como se observa en la Foto 6, una niña va y se sienta un momento en uno de los alzadores, luego necesita ayuda para salir y una adulta la ayuda a ponerse de pie.

La misma técnica que ayuda a la niña a colocarse de pie se queda cerca, toma una de las muñecas para ella y le pasa una a un niño y otra a una niña. La adulta mece la muñeca y le da palmadas en la espalda mientras vocaliza sonidos de silencio y les dice que está haciendo dormir a la muñeca, el niño y la niña la imitan, toman la muñeca de la misma forma horizontal y mueven la palma de la mano para darle palmadas en la espalda a la muñeca.

A las 10.10 se realiza el saludo, todos se colocan en la colchoneta roja con los instrumentos musicales y cantan canciones, una moviendo el cuerpo, otra que tiene silencios y ruidos más fuertes y la última que cantan sobre quienes asisten. Luego, los niños y niñas colocan las fotos de ellos y sus familias en la pared. Finaliza todos aplaudiendo y las adultas hablando sobre la familia. Guardan todos los instrumentos mientras cantan una canción sobre guardar e invitan a los niños y niñas a guardar junto con ellas mientras ellas realizan la acción.

En seguida en la misma colchoneta, la educadora toma un libro ilustrado sobre animales y cada técnico toma y sienta a un niño o niña en sus piernas. Las adultas les hablan y apuntan al libro. La educadora lo abre y empieza a relatar los animales que ve e invita a los niños y niñas que den vueltas las páginas y vocalicen con ellas los sonidos que realizan los animales que aparecen ilustrados en las páginas.

Los niños y niñas están un poco distraídos ya que mientras eso sucede una técnica está montando diversos materiales que trae de afuera en el medio de la sala, sobre otra colchoneta que dispone ahí para tener mayor espacio. Los materiales son elementos que simulan una cocina y una cuna junto con juguetes como platos y tazas pequeñas. La actividad anterior termina rápidamente ya que los niños y niñas se acercan y juegan con el nuevo ingreso (Foto 9).

Los niños y niñas juegan sin intervención de las adultas, que se encuentran cerca de la colchoneta pero no dentro de ella, hasta que se produce un conflicto porque dos querían usar el mismo material (la cocina de juguete). Una de las adultas separa a los niños mientras la educadora va a buscar otra cocina de juguete (Foto 10). Los niños y niñas siguen jugando sin intervención y otra técnico llega con una caja con frutas y verduras de plástico, todas dicen “llegaste de la feria” y los niños y niñas se acercan para explorar y sacar lo que hay en la caja (Foto 11).

Las adultas se acercan de a dos a la colchoneta y juegan con ellos, les hablan y ocasionalmente les cantan. Luego de un momento, a las 10.50 los niños y niñas empiezan a buscar otros espacios para jugar y las educadoras y técnicos empiezan a guardar los materiales que se estaban ocupando.

A las 11.00 se dispone en el patio de uso exclusivo del nivel con el mobiliario blando, un túnel (Foto 12) en una de las colchonetas y en la otra, cerca de la piscina de pelotas varios bloques de encaje que se sacaron de un tacho alto que está lleno de ellos (Foto 13).

Los niños y niñas salen al patio y una de las adultas juega con ellos a aparecer y desaparecer por los extremos del túnel. Ellos se sorprenden y ríen, juegan juntos hasta que la educadora se levanta y los niños y niñas van en busca de otro material.

El estante del patio está tapado por una tela (Foto 14) pero los niños y niñas igual pueden sacar su contenido y las adultas permiten esta acción, así es como una de las niñas saca un juego de encaje e intenta encajar uno de los bloques de encaje que están en el otro extremo del patio.

Luego, va a dejarlo dentro del tacho con los bloques de encaje y empieza a tomar los que están dispuestos en la colchoneta y a dejarlos en el tacho que los contiene. Las adultas que están cerca la felicitan y aplauden esta acción y ella las imita.

Las técnico que están en el patio se sientan cerca de los niños y niñas, conversan entre ellas y les verbalizan algunas palabras sueltas y/o acciones que realizan en su juego.

Más tarde, las adultas colocan música infantil, les cantan y cuando salen canciones de animales realizan los sonidos que corresponden a cada animal mirando a los niños y niñas.

A las 11.30 la educadora entra al patio con un material tipo cuenco (Foto 15), coloca un par de pelotas de goma adentro, lo coloca en el suelo cerca de un niño y lo comienza a girar. Los niños y niñas buscan más pelotas para poner dentro. El momento termina cuando llega el almuerzo y las adultas empiezan a ordenar el patio, llevar a los niños y niñas a la sala de muda para lavarles las manos, la cara y ponerles sus baberos.

Luego, se dispone la mesa, se sienta a los niños y niñas y se les da la comida. A un niño no lo sientan en la mesa sino que en la colchoneta se coloca la silla alzador de la Foto 8 y se le da la comida ahí. A medida que van terminando se van parando de la mesa y continúan jugando en el patio, esta vez con menos intervención adulta y sin música. Al finalizar la observación una técnico coloca a un niño dentro del material tipo cuenco y comienza a girar, ambos se reían y cuando el niño quiso salir otra niña quiso entrar. La adulta estuvo riendo y jugando con ellos un tiempo así.

Apoyo visual

Foto 1



Foto 3



Foto 2



Foto 4



Foto 5

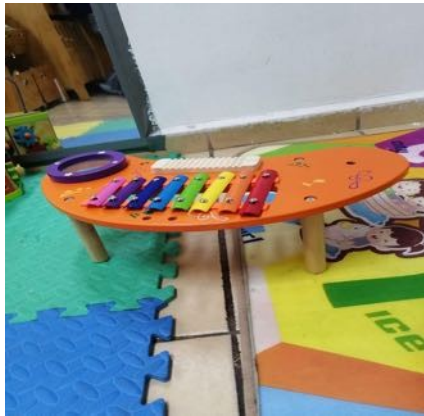


Foto 8



Foto 6



Foto 9



Foto 7



Foto 10



Foto 12



Foto 11



Foto 13



Foto 14



Foto 15



Observación 19 de octubre

La observación comienza a las 9.30 am, en este momento en la sala está puesta la estufa en una esquina lejana a donde se desarrolla el juego libre y se escucha la radio con música suave y en volumen bajo en inglés en el fondo.

El juego libre en este momento consiste en explorar los distintos materiales que están a su alcance tanto en los estantes como en las canastas dispuestas en el suelo. Se adjunta foto de referencia de los materiales que se estaban ocupando (Foto 1, 2 y 3).

A las 9.40 las adultas se preparan para el saludo, se coloca el cojín tubular frente a la pared y a los niños y niñas sentados apoyando sus espaldas en éste. Se coloca en el centro una caja con los instrumentos musicales y los niños y niñas sacan uno cada uno. Un niño saca uno y se lo pasa a una adulta, ésta le agradece y empieza a usarlo.

Una de las técnico saca unas láminas ilustradas (Foto 4) y comienzan a cantar la canción de la granja que han cantado los días anteriores, preguntando a los niños y niñas qué animales son

los que aparecen en las láminas y vocalizando los sonidos de los que aparecen. Algunos niños y niñas los imitan, otros miran y mueven los instrumentos que tienen en las manos.

La segunda canción que se canta es sobre los asistentes. Después, se les ofrecen láminas con fotos de ellos y sus familias y se les pasan para que peguen en la pared a medida que se van nombrando. Las adultas les vocalizan “¿Quién es? tu mamá/papá/gato”. Todos aplauden cuando terminan de pegar las láminas o cuando los niños y niñas miran a las adultas luego de pegar una lámina.

Para finalizar, las adultas nombran las normas de convivencia: compartir y tratarse bien; cantan canciones infantiles poniendo énfasis en las partes de la cara, ropas que llevan puestas y acciones de la rutina cotidiana como dormir o bañarse, realizando pausas y usando distintos tonos de voz junto con expresiones faciales y corporales.

Se les verbaliza “ahora vamos a ir al patio ¿Quieren ir al patio? Entonces vamos a ordenar e ir al patio”. En el patio están los mismos materiales narrados en el momento de la tarde del día 18 de octubre ya que ese día los niños y niñas salieron temprano y no lo volvieron a ocupar más tarde. Las adultas cambian los mismos materiales de posición, de un extremo a otro.

Las técnico juegan con niños y niñas, una coloca a un niño en el material naranjo tipo cuenco, esta vez no está sentado sino que acostado en el cuenco, y lo gira manteniendo la mirada y hablando con él.

Encima del túnel otra técnico dispone juguetes, los niños y niñas rápidamente se acercan y una niña se pone de pie sobre el triángulo de espuma para alcanzarlos y jugar en la superficie. Las técnico juegan con ellos y ellas y cuando éstas se alejan los niños y niñas buscan otros materiales.

En particular el día de hoy varios se acercaron a una vara que está en la pared que tiene un juguete (Foto 5) que movían mientras caminaban. También se paraban y miraban el mural de la pared (Foto 6). Esto no se había observado antes ya que ahí estaba la mesa que se utiliza después para el almuerzo.

A las 10.15 se invita a los niños y niñas a que entren a la sala a realizar una actividad que la educadora había dispuesto en el centro de la sala, en el mismo lugar donde el día anterior se habían dispuesto los materiales “de cocina”.

En el lugar está la mesa y las sillas que utilizan para almorzar. Aquí sientan a los niños y en un extremo de la mesa hay una mesa colocada de manera vertical para simular una pizarra, al lado de ésta se sienta la educadora y en el otro extremo de la mesa, acompañando a los niños y niñas se sientan las técnicas.

La mesa/pizarra tiene pegadas ilustraciones impresas sobre inclusión, las que están cubiertas con un paño azul largo. La educadora invita a los niños y niñas a tirar del paño con ayuda del equipo, descubriendo las ilustraciones que están en la mesa/pizarra (Foto 7).

La educadora empieza a hablar a los niños y el equipo sobre los derechos de la infancia y el derecho a ser respetado (Foto 8) y luego dispone hojas de papel sobre la mesa, plumones y lápices de cera. Las adultas realizan marcas en las hojas de los niños y niñas mientras pintan, están más sentadas más cerca y les conversan.

Así, al terminar de usar los materiales (hojas y lápices), algunas de las adultas pegan las hojas que dibujaron ellas y los niños y niñas y en el centro colocan el cartel con el derecho escrito (Foto 8). Mientras los niños y niñas juegan en la sala y son llevados de a uno a la sala de mudas para cambiar el pañal.

A continuación se sacan las sillas tipo alzadores, se colocan sobre una de las colchonetas y se les sienta ahí. Las adultas se colocan cerca y sacan una caja que contiene cartas con mensajes que dejaron sus familias para ellos y el equipo educativo. Las adultas se las leen y aplauden después de cada una. Al finalizar se les ayuda a salir de las sillas.

En seguida, (10.35) salen al patio central del jardín a jugar junto con otros niños y niñas de otros niveles. Aquí los niños y niñas juegan libre por el patio con el acompañamiento de las adultas, las que intervienen sólo cuando se encuentran en una situación de riesgo. A las 11.00 la educadora dispone una colchoneta en una parte con sombra en la plaza y se invita a los niños y niñas del nivel, que salen en sus coches, y a otros niños y niñas a la plaza. En la colchoneta se sientan los niños mayores y los del nivel de sala cuna se quedan en los coches detrás de los mayores. Las adultas, con cintillos de flores plásticas, se ponen en frente y en compañía de un niño o niña que quiera participar leen los derechos que se les asignaron a cada nivel, luego juntos lo van a pegar a una reja.

Se realiza esta acción con todos los derechos de los niños y luego se pegan los carteles que realizaron los niveles (Fotos 9, 10, 11, 12, 13 y 14). Para finalizar se juntan todos y se sacan fotos.

De vuelta en el centro los niños y niñas entran a la sala, se les lleva a lavar las manos y cara para almorzar, se dispone la mesa y sillas en el patio y se les da la comida. Al niño prematuro se le sacaron los zapatos en el coche en la plaza y ahora se le sienta en la silla alzador para recibir la comida.

A medida que van terminando de comer se van parando con ayuda de las sillas y se ponen a jugar con los materiales y en el patio exclusivo del uso del nivel. Aquí termina la observación del día y con ésta la visita al jardín Licanray.

Apoyo visual

Foto 1



Foto 3



Foto 2



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8

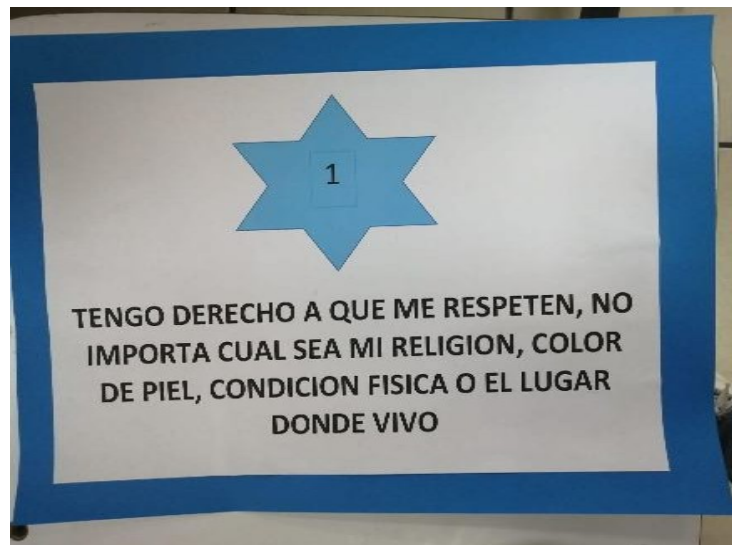


Foto 9



Foto 12



Foto 10



Foto 13



Foto 11



Foto 14



ANEXO 3: Observaciones pedagogía Pikler

Observación 20 de octubre

El jardín infantil está ubicado en la comuna de Peñalolén y es uno de los centros educativos pertenecientes a la Fundación Educacional Cristo Joven. Estos centros educativos utilizan la una modalidad curricular basada en la pedagogía Pikler en los niveles de salas cuna y Waldorf para los niveles más grandes.

En este nivel de sala cuna menor los niños y niñas tienen entre 5 meses y 1.6 años.

La observación empieza a las 13.30 del día 20 de octubre. Los niños y niñas están en un período tranquilo en el que algunos duermen y algunos juegan con las adultas cerca.

Espacio:

La sala es rectangular (Esquema 1) y está iluminada y cuenta con ventanas que cubren la parte superior de dos de las paredes más largas de la sala. El mobiliario se encuentra en su mayoría sobre tatami, excepto las cunas. Al entrar la educadora pide colocar cubre zapatos en los pies para no contaminar.

La sala tiene dos puertas de salida al pasillo y una que da a la sala compartida de muda. El techo de la sala, así como el de todo el jardín, tiene paños semitransparentes colocados en el techo (Foto 1) El pasillo que está directamente afuera de la sala tiene otro mobiliario.

El mobiliario está principalmente sobre tatami, excepto las cunas, y dispuesto siguiendo las paredes de la sala. De esta forma, se describe en sentido antihorario desde la entrada principal.

Mobiliario:

Desde la puerta principal a mano derecha lo primero que se encuentra es mobiliario específico de la modalidad Pikler (Fotos 2 y 3). Más a la derecha hay un espacio con una pequeña colchoneta que tiene muñecos y telas encima (Foto 4), en esa esquina hay un espacio con diversos elementos (Foto 5).

En la siguiente pared hay un espacio cerrado con una mesa y sillas pequeñas en el centro y por las paredes dos sillas tamaño adulto (Foto 6). En la siguiente pared se encuentra la plaza con diversos materiales en su interior y cojines que la bordean (Foto 7). A continuación se

encuentran seis cunas en filas de a tres dejando un pasillo por el medio (Foto 8). Para finalizar, hay cubos de espuma que se ven en la Foto 8.

Materiales:

Los materiales se narran de forma cronológica en tanto el uso que se les otorga por los niños y las adultas del aula.

Al comenzar la observación hay varios niños y niñas en la plaza, uno que se desplaza por el mobiliario central (Fotos 2 y 3) y dos que duermen. Durante la observación algunos niños y niñas duermen en las cunas y otros en colchonetas que se disponen sobre el tatami frente a las cunas.

Las adultas se encuentran dentro de la plaza cuando hay niños y niñas ahí, están cerca en todo momento y cuando los niños y niñas se alejan ellas los acompañan. Ellas les mueven los materiales que tienen cerca, les cantan y vocalizan.

Los niños y niñas exploran todo el espacio de forma autónoma, exceptuando las cunas y es espacio de la mesa que está cerrado con una reja de madera, similar a la de la plaza, pero esta tiene un pasador.

En un momento en la plaza un niño tiene cerca un paño rojo semi transparente, la adulta se lo pone en la cabeza y luego lo saca, descubriendo su cara y haciendo un juego de esta acción. Lo repite varias veces mientras el niño se ríe, luego lo hace en su propia cabeza y diciendo su nombre al descubrir quién es que está bajo el paño. Repiten la acción varias veces con otro niño que se acerca.

Cuando están en la plaza hay veces que los niños y niñas llegan por sí solos a posturas en que están incómodos y no pueden tomar materiales o jugar, las adultas les anticipan que los van a tomar, les piden permiso y les indican en qué postura los van a colocar. Los niños ya no muestran incomodidad en la nueva postura, en la que pueden utilizar materiales y jugar.

Todavía en la plaza las adultas acercan unos cuencos metálicos, los niños sonrían, los toman, golpean, los llevan a su boca. Las adultas les cantan canciones usándolos como tambor.

Hay un niño que está en el mobiliario central, ahí camina, gatea, observa desde distintos ángulos los materiales. Se pone de pie en un mobiliario tipo túnel (Foto 9) y encima pone unos materiales circulares de madera (Foto 10) con los que juega un tiempo.

Una de las niñas despierta, una adulta se levanta a limpiar su cara y antes de limpiarla le explica qué va a hacer y cómo. Espera a que se levante mientras ordena las colchonetas para la siesta. Las guarda dejando el espacio libre. La niña se queda ahí sentada un tiempo y luego comienza a jugar con algunos materiales que están cerca de ella (Foto 11, 12, 13, 14 y 15).

Explora los materiales y luego con los cubos empieza a hacer una torre. Coloca cuatro verticalmente y cuando se le caen los golpea, la adulta que está con ella le verbaliza lo que pasó: se cayó la torre, parece que estás frustrada. La niña la mira y sigue golpeando las piezas. La adulta le repite y esta vez agrega que la puede hacer de nuevo. La niña lo intenta de nuevo y las interacciones anteriores se repiten un par de veces hasta que la niña va a buscar otros materiales.

Otra adulta toma a un niño en brazos que había mostrado incomodidad. Lo empieza a pasear por la sala hasta que se encuentra de cara con una pluma de un atrapa sueños (Foto 16), él muestra interés estirando su brazo para tocarlo y la adulta para ahí. El niño lo toca y la adulta lo sopla para que se mueva, se quedan ahí un momento antes de seguir paseando.

A las 2.30, los niños y niñas ya están más despiertos y empiezan a recorrer el mobiliario central de manera más activa. Se suben, se agachan y tiran objetos, etc. Uno toma un objeto de madera pequeño y lo empieza a golpear fuerte en el mobiliario tipo túnel. Las adultas después de varios segundos le dicen en tono de habla normal “estás haciendo ruido golpeando así de fuerte”, el niño mira la acción, sigue un momento y luego lo tira al tatami. Lo va a buscar y lo golpea por distintas superficies, algunas que suenan y otras que no.

Mientras, en la rampa del triángulo una niña escala con cuidado. Es la única que lleva zapatos tipo sandalias cerradas y a veces se le salen. Se las vuelve a colocar y escala el material desde distintos ángulos. En un momento se golpea y se asusta, la adulta que está cerca la acompaña y le dice: “te golpeaste, pero estás bien”.

Otro niño se acerca al triángulo y la adulta le dice “permiso pero no puedes subir al triángulo con objetos en las manos, así no te vas a poder afirmar, ahora sí”. Le quita suavemente el objeto y el niño escala.

A las 2.40 entra una señora con dos mamaderas. Las adultas se preparan colocando gorros de malla en sus cabezas para cubrir el pelo y llevan a un niño al espacio de la mesa. Ahí se le coloca el babero y se le pregunta si tiene hambre reiteradas veces. Si es pequeño y aún no se sienta por sí solo entonces se le recuesta en las piernas de la adulta y se le ofrece la mamadera. Se le recita un verso mientras se alimentan.

Una de las niñas que está en el mobiliario central se acerca al espacio de la mesa y se inquieta. La adulta que está cerca le dice “¿Qué pasa? ¿Tienes hambre?”. La niña comienza a llorar y la adulta le dice “Estás molesta porque tienes hambre, en un ratito va a llegar tu leche”. Se le toma de la mano y se le invita a otro espacio, la niña juega pero después de un momento se pone a llorar. Tienen la misma interacción solo que esta vez en el suelo. La adulta le ofrece abrazos y se quedan abrazadas un momento hasta que deja de llorar.

A este espacio entran de a un niño con una adulta que los acompaña en todo momento. Mientras se alimentan la puerta de este espacio está cerrada con el pasador aunque se observa que una niña que quiere entrar la logra abrir. En ese momento las adultas no están tan cerca y están ocupadas por lo que la observan de lejos y calmadamente después de un momento se acerca una y le dice “abriste la puerta, esta puerta se cierra así, la vamos a dejar cerrada hasta que debamos entrar a comer”. La toma de la mano y la lleva a otro lugar de la sala.

Una niña que entra a la sala de alimentación y es más grande, se sienta en la silla y se apoya en la mesa, la adulta le coloca su babero y le coloca la mamadera con tapa en la mesa. La niña saca la tapa y toma la mamadera sentada. Se le recita lo mismo que a los demás.

Mientras una adulta va llevando a los niños y niñas de a uno al baño para lavarse las manos y la cara y luego a la sala de alimentación, otra adulta se encarga de estar con los niños. Una tercera adulta se encarga de ordenar el material. Una de las adultas ordena la plaza y dice en voz alta que va a dejar espacios entre la disposición del material en los que se colocarán a los niños y niñas para que puedan alcanzar los distintos materiales con sus manos (Foto 17). Así, dejan un “huequito” entre la disposición del material.

Luego de la jornada de alimentación algunos de los niños y niñas se duermen y otros continúan jugando de manera autónoma en el mobiliario central y acompañados de cerca en la plaza.

Otras consideraciones:

Los materiales en general son de madera, telas, lanas; de colores suaves y formas geométricas. Se observa que hay un material de plástico sobre uno de los muebles del mobiliario central que son pelotas en un cuenco (Foto 18).

Existen varios materiales con los que los niños y niñas hacen torres (Foto 19).

A veces los mobiliarios los cubren y los niños los descubren (Foto 20).

Apoyo visual

Esquema 1

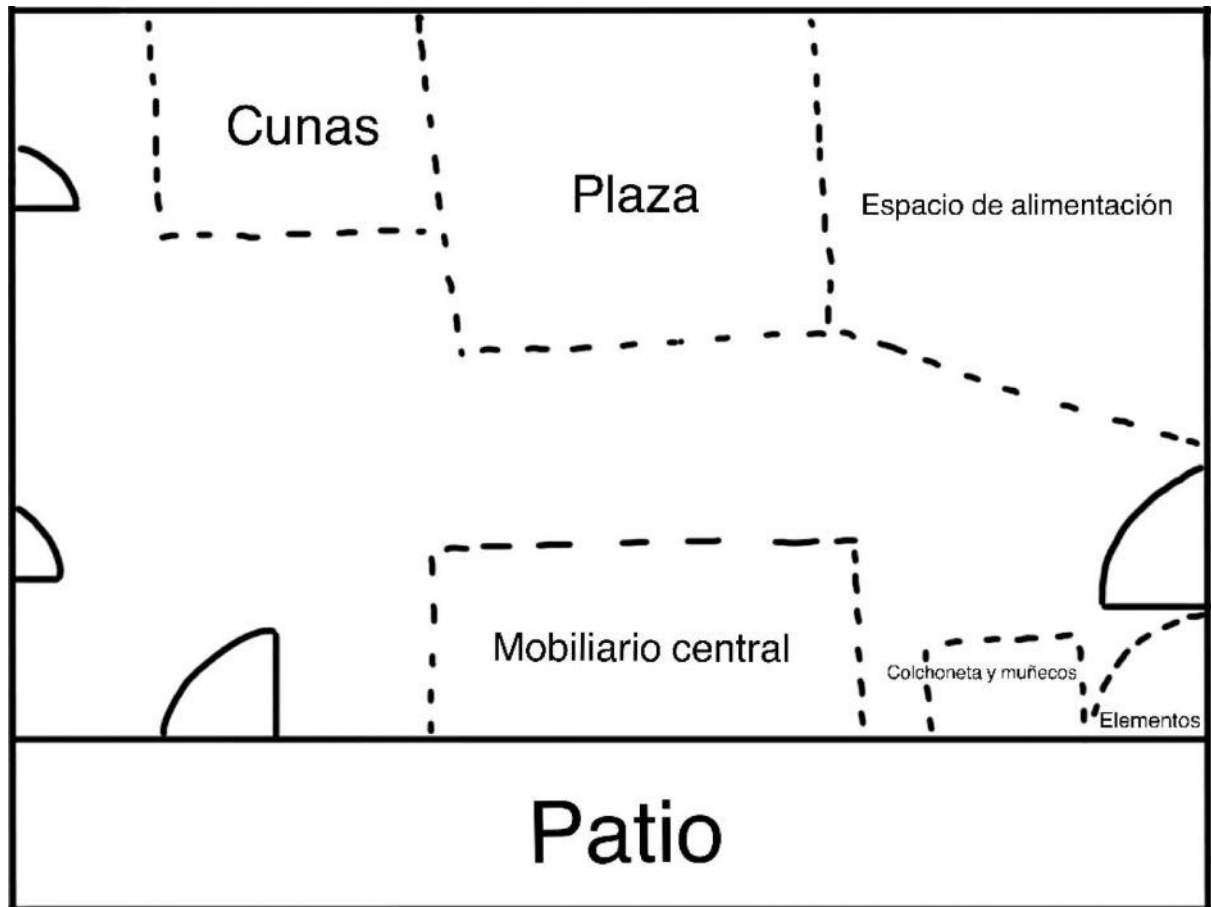


Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 11



Foto 9



Foto 12



Foto 10



Foto 13



Foto 14

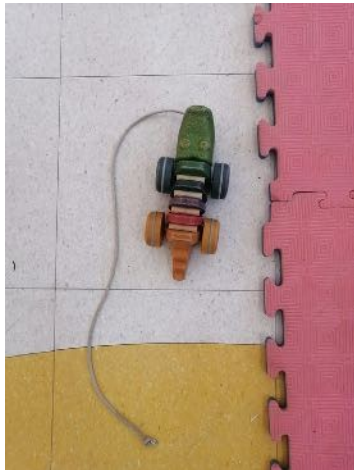


Foto 17



Foto 15



Foto 18



Foto 16



Foto 19

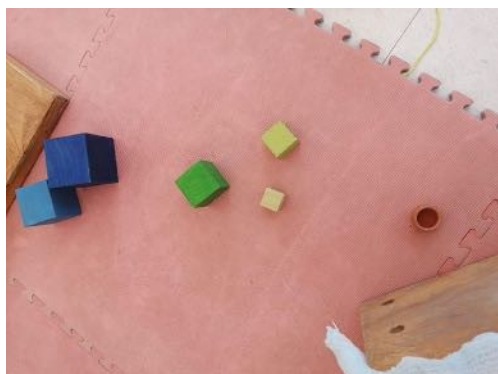


Foto 20



Observación 25 de octubre

La observación comienza a las 9.30 am. Los niños y niñas juegan y exploran libremente la disposición de la sala, que es la misma que de la observación anterior.

Hay algunos niños y niñas que exploran el mobiliario central específico de la pedagogía Pikler, y otros que aún no caminan o gatean que se encuentran en la plaza. En todo momento las adultas están cerca de los niños y niñas.

Hay momentos en que los niños o niñas tienen sueño y se les mece caminando por la sala y cantando canciones suaves, mientras las adultas hacen esto miran atentamente cómo los niños y niñas utilizan el material.

Un niño que está sobre el mobiliario central que son tres rampas, encuentra un bol rojo que contiene varias pelotas. Da vuelta el bol y mira como las pelotas se deslizan, luego explora algunas con sus manos y boca.

Todos los niños y niñas van descalzos, solo usando calcetines, excepto la niña que utiliza sandalias, que es la misma de la observación anterior.

En las puertas hay una baranda metálica que está a la altura de los niños y niñas y algunos se apoyan de esta para ponerse de pie o realizar marcha lateral.

A veces los niños y niñas se suben a la parte superior del mobiliario en forma de túnel y el triangular, y en esas ocasiones si las adultas están cerca las acompañan a veces verbalizando sus acciones o si están lejos les miran y a veces les dicen “cuidado te puedes caer”. Aún así, en muy pocas ocasiones se les interviene ayudándoles a bajar del mobiliario.

A la hora de la muda a veces se les muestra el pañal que se les va a colocar, se les mira y dice “vamos a revisar el pañal”, esperan un momento a que deje el mobiliario por sí sólo y luego se les ayuda a ponerse de pie para poder tomarlos y llevarlos a la sala de mudas. En general todas las interacciones para sacar a un niño o niña de un espacio y llevarlo a otro siguen este patrón: anticipar y verbalizar todas las acciones que se están haciendo y se van a hacer.

Hay una madre con su hijo en la plaza ya que este está en adaptación, ellos también utilizan los materiales de manera muy similar a como lo hacen las técnicas o la educadora.

Las adultas están constantemente ordenando el material cuando no hay niños o niñas utilizándolo. Un ejemplo de esto es que en un momento todos los niños y niñas que estaban en el mobiliario central se desplazaron a la zona de las cunas y una de las técnicas, que no estaba cerca de ninguno de los niños y niñas, se paró y ordenó el material: volvió a poner las pelotas en el bol y lo dejó sobre las rampas, puso el paño en el cubo, entre otras cosas (Foto 1).

Una de las niñas saca un cubo de espuma y lo desplaza por la sala, caminando. Es la primera vez que se observa la utilización de este material.

Una de las niñas hace una torre con los cubos pequeños de madera, luego va a las rampas y toma el bol rojo y hace girar sólo una pelota dentro de éste. Saca la pelota y pone el bol dado vuelta en uno de los extremos del túnel (Foto 2). Ahí se pone de pie, se sube al mobiliario, se baja por la abertura superior de este realizando distintas posturas antes de bajar. Vuelve a repetir la acción con variaciones un par de veces.

El niño que está en la plaza en adaptación se quedó solo, se da vuelta quedando de estómago y alcanzando objetos con las manos. Ve a las adultas pasar mientras se queda explorando los distintos objetos.

Las adultas actúan de manera calmada todo el tiempo.

A las 10.05 comienza “el reencuentro”. Una adulta va a buscar “los elementos” a la repisa de la esquina (Foto 3) y una de las niñas la sigue, la adulta le pregunta si la quiere ayudar y la niña se acerca más. La adulta le pasa una botella de plástico pequeña con agua y ambas llevan “los elementos” a una parte de la sala donde no hay mobiliario y se podría considerar el final de un pasillo.

La adulta se sienta en el suelo y ordena “los elementos”, los niños y niñas se acercan sin indicación de ninguna adulta y cada vez que quieren retirar un elemento la adulta les dice

“debemos cuidar los elementos”. Ella canta y cuenta cuentos de dedos y recita poemas. Para finalizar cantan y realizan una ronda. Como no todos los niños realizan marcha lateral la ronda se simula y se canta la mayor parte en el lugar y agachándose y parándose.

Para volver a dejar los elementos se le pide ayuda a la misma niña y los dejan en la repisa, luego de dejarlos ambas caminan a otro espacio.

Una de las adultas se acuesta al lado de un niño en la plaza y juegan con el pañuelo rojo.

Una niña se sube al cubo por la abertura superior, ahí de pie gira en el lugar varias veces y se intenta salir por arriba. Lo intenta entrando y volviendo a salir pero no logra. Luego se agacha, se vuelve a parar, intenta salir por arriba por el otro lado, se vuelve a entrar y cuando se agacha de nuevo, se desplaza hacia adelante y puede salir.

Otro niño en el túnel está golpeando objetos en sus distintas superficies, también los tira por las aberturas laterales y superior (Foto 4).

Uno de los niños da sus primeros pasos. El niño se acerca a una de las adultas y se pone de pie, con ayuda o por sí solo. Se le incentiva poniéndose cerca y alejándose de a poco y diciéndole “ven”, esto se realiza de un lado a otro de la sala. Esta interacción dura aproximadamente 5 minutos y luego se le deja seguir explorando por sí solo. De a poco logra dar más pasos seguidos y se apoya del mobiliario para poder seguir dando pasos.

Hasta el momento toda la jornada ha sido juego libre y movimiento autónomo.

Hay un niño que realiza marcha lateral apoyándose en las barras del espacio de alimentación y de la plaza.

El niño que está dando sus primeros pasos fue a tomar la mano de una adulta y empezó a caminar de un extremo a otro de la sala con ella.

Una niña está incómoda, se muestra molesta. Se le intenta acoger en brazos y calmar de distintas maneras. Al no lograr la calma se le lleva al patio y el niño que está dando sus primeros pasos la acompaña. En el patio hay diverso material que la niña explora (Fotos 5, 6 y 7) y otro material que explora el niño (Foto 8). La diferencia está marcada ya que ella camina y él aún gatea.

En este patio hay niños y niñas de otros niveles jugando así que los niños y niñas de sala cuna menor juegan con ellos. El niño de los primeros pasos encuentra un carrito y camina apoyado de este (Foto 9).

Al entrar a la sala ya son las 11 de la mañana por lo que llega el almuerzo. Se van llevando a los niños y niñas a la sala de muda a lavar las manos y colocar el babero para luego llevarlos al espacio de la alimentación. Entran de a 3 niños con 3 adultas y, al igual que la vez

anterior, los niños que se pueden sentar por sí solos se sientan en las sillas y los que aún no, se alimentan en las piernas de las adultas. El resto de los niños realizan juego libre.

El mobiliario central es suficientemente grande para que jueguen tres niños y niñas al mismo tiempo sobre él, con distintos materiales.

Para finalizar la jornada a algunos niños y niñas se les muda y mientras juegan libremente a algunos les da sueño y se les mece hasta dormir.

Apoyo visual

Foto 1



Foto 3



Foto 2

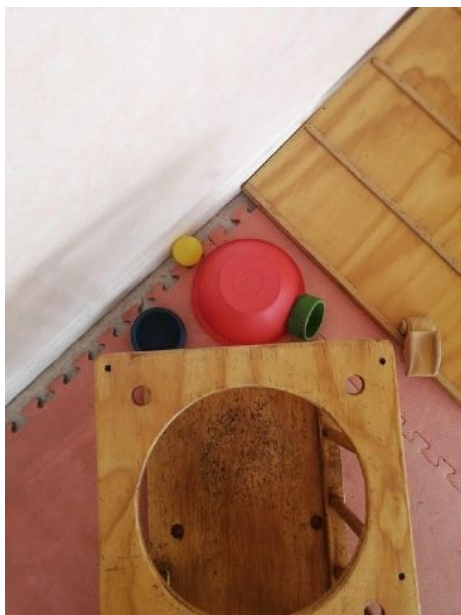


Foto 4



Foto 6



Foto 5



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Observación 26 de octubre

La observación comienza a las 9.30 am. La sala se mantiene en la misma disposición de las observaciones anteriores y con los mismos materiales en las mismas zonas.

Al llegar se observa en la entrada principal del jardín el poema que se recita algunas veces para la hora de la alimentación (Foto 1) el orden original del patio, este se mantiene cada vez que los niños y niñas no están usándolo (Fotos 2 y 3).

Al entrar a la sala se observa que hay una mayor cantidad de niños y niñas, la mayoría está deambulando por la sala explorando los distintos materiales que disponen y hay uno que es más pequeño que está en la plaza.

Una niña que está en el triángulo se le mete el pie y queda atascada por esto, las adultas la miran y ella tarda poco en sacarlo.

Poco tiempo ha transcurrido y llega la manipuladora de alimentos con algunas leches, las adultas van tomando, con el cuidado que se ha narrado en las observaciones anteriores, a los niños y niñas para llevarlos a la sala de muda donde se les lavan las manos y se les colocan baberos. Luego se les lleva al espacio de la mesa y si ya caminan por sí mismos se sientan en las sillas y si aún no, se sientan en las piernas de las adultas para recibir el alimento.

Se coloca una barrera de plástico (Foto 4) en una de las puertas. Esta barrera es baja, los niños y niñas pueden mirar para el otro lado (patio) pero no pueden atravesarla.

Algunos de los niños y niñas se acercan y la usan para ponerse de pie, se paran y agachan repetidas veces apoyados de ella, sumado a esto se exploran entre ellos subiendo y

bajando. Luego estando de pie intentan llegar a las barras del espacio de alimentación. Para esto realizan marcha lateral.

Una adulta que está sentada con un niño al lado de la rampa tira un auto por ella. El niño la mira mientras hace eso. Luego realizan cuentos de dedos y el niño imita las señas con las manos.

Los materiales tienen diversas formas (Fotos 5 y 6), esto hace que puedan explorarlo tanto con las manos como con la boca y el resto de su cuerpo. El de madera es común que lo tiren, rueden y metan su mano en él. La pelota suelen tirarla por las rampas que tienen o explorarla con la boca.

A las 10 am una adulta le pregunta a dos niños que tiene cerca si le quieren ayudar a llevar los elementos. Juntos los llevan al mismo lugar del día anterior, la adulta se sienta y los niños y niñas que estaban deambulando por la sala se acercan y se sientan con ella, sin indicación de las adultas.

Cantan canciones, las adultas que están con los otros niños y niñas que aún no caminan cantan también.

Para finalizar se propone la ronda y cantan una canción en la que se invita a agacharse y ponerse de pie. Luego la adulta le pregunta a los mismos niños y niñas si la ayudan a devolver los elementos a la esquina. Juntos caminan, con ayuda los dejan y se van a otros espacios.

En la rampa hay una niña y un niño jugando con autitos. El niño se va y la niña prueba deslizar el autito por las tres rampas (una es lisa, otra tiene peldaños bajos y la tercera tiene tiras de madera colocadas horizontalmente) del mobiliario, luego se acuesta en dos de las rampas.

A algunos niños y niñas les da sueño y duermen, otros ven a una de las adultas tomar agua y les piden. Los llevan a la mesita y les ofrecen agua. Durante este momento la plaza está vacía así que una de las adultas va a organizarla.

Una niña toma un cubo de espuma y caminando lo lleva hasta el otro extremo de la sala, ahí lo coloca en frente de la baranda plástica y se sube al cubo. Una de las adultas se le acerca y le pregunta si quiere ir al patio, la niña la mira y se baja del cubo. Van juntas al patio junto con otro niño.

Hay otros niños y niñas en el patio que se acercan a la baranda y miran para la sala, vocalizan o dicen palabras a los niños y niñas o adultas de la sala.

Luego de un momento todos los niños y niñas que están en la sala están dormidos, excepto uno que juega con un cubo pequeño y se desplaza por la sala. Luego de unos minutos va y saca uno de los elementos de la repisa (la botella), las adultas le dicen que hay que cuidar

los elementos pero no intervienen acercándose. El niño juega varios minutos con la botella, girándola por la sala.

En este momento llega el almuerzo y al igual que los días anteriores las adultas invitan a los niños y niñas a lavarse las manos, ponerse el babero, entrar a la sala, escuchar el verso y comer. Luego que todos los niños y niñas pasan realizan juego libre y los que se cansan duermen.

Una de las adultas estuvo varios minutos intentando pasar a un niño que tenía dormido en brazos a una colchoneta. Cuando lo logra se va a la plaza a acompañar a un niño que estaba jugando ahí.

El resto de la jornada los niños y niñas realizan juego libre, dentro de éste una niña pasa con el cubo de espuma, caminando, de un lado a otro por las rampas. Luego se trepó al mobiliario de cubo y quedó atrapada. Las adultas se acercaron a sacarla.

Al terminar la jornada a las 12.30 todos los niños y niñas duermen la siesta.

Apoyo visual

Foto 1



Foto 2

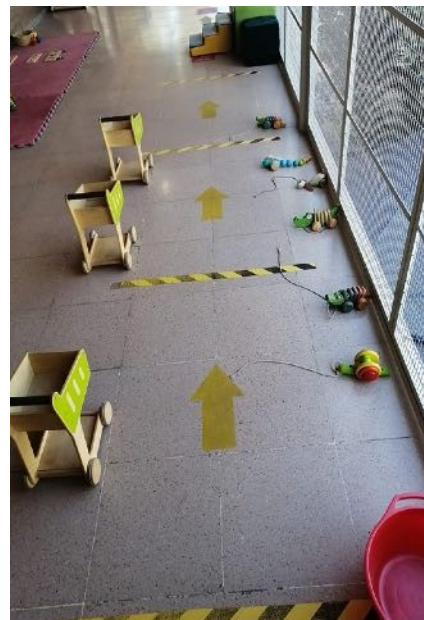


Foto 3



Foto 5



Foto 4



Foto 6



Observación 27 de octubre

La jornada de observación empieza a las 9.30 am. Los niños y niñas realizan juego libre por las diferentes zonas de la sala y hay dos niños en la plaza. Las adultas realizan mudas y otras están con los niños y niñas en la sala.

El único material que no se observa uso son los muñecos en la zona de la colchoneta (Foto 1). De ese espacio los materiales que si son explorados son las telas, tejidos y libros de tela. Estos últimos tienen una parte en la esquina si se le aprieta suena y un material especial por dentro que al moverlo suena como bolsa (Foto 2).

A las 9.40 am se coloca la barrera plástica en la puerta al extremo de la sala. Dos niños acompañan a la adulta mientras la coloca y cuando esta se va uno de los niños imita con sus brazos y manos el gesto que hizo la adulta al colocar la reja (golpear la parte superior y observar agachada).

Una niña lleva el cubo de espuma a la baranda y se sube a este. Una adulta se acerca y le pide el cubo, la niña se baja y acompaña a la adulta a dejarlo al otro extremo de la sala. Las adultas ordenan la sala cuando los niños y niñas no están usándolo.

Una niña en la zona del material central explora el canasto rojo, donde usualmente se colocan las pelotas plásticas, con los pies. Luego se desplaza con él.

La niña que ha llevado el cubo reiteradas veces a la barrera de la puerta ahora se encuentra con una adulta caminando al otro extremo de la sala con él. La adulta coloca los tres cubos de espuma uno sobre otro. La niña los bota y apila dos, uno sobre otro, reiteradas veces. El tercer cubo está siendo ocupado por otro niño que se acercó e imitando a su compañera y a las adultas, ahora lo arrastra por la sala y a veces lo intenta tomar y caminar con él.

A las 10 una adulta le dice a los niños y niñas que se van a reunir para el saludo, los invita a ayudarla a llevar los elementos. Tres niños y niñas la ayudan a llevar los elementos al lugar donde todos los días los llevan. La adulta pone el paño en el suelo y los elementos sobre este, se sienta y los niños y niñas la imitan. Ahí la adulta dice cuáles son los elementos frente a los cuales están reunidos: fuego y apunta la vela, tierra y apunta la planta tejida, agua y apunta la botella con agua y aire y mueve los brazos y respira profundo.

Luego cantan, las adultas que no están cerca de los elementos también cantan. La adulta los invita a la ronda y mientras cantan se agachan y se ponen de pie.

Terminan el reencuentro y los niños y niñas llevan junto a la adulta los elementos mientras ella dice “los llevamos a la mesa de estación”, que es el nombre para la esquina donde los dejan ordenados.

Durante el resto de la jornada se observa juego libre y la misma rutina de alimentación que se ha narrado en los días anteriores. A las 11 am llegan los almuerzos y se preparan los niños y niñas tanto como las adultas para entrar al espacio de la alimentación.

En un momento un niño está en la rampa junto con una adulta. Él está de pie en la rampa y pierde el equilibrio, yéndose de espaldas hacia atrás. La adulta rápidamente le toma de la mano y volviéndolo a equilibrar diciendo “cuidado”. Este es uno de los pocos momentos en que se interviene el movimiento libre, fuera de los cuidados cotidianos.

Apoyo visual

Foto 1



Foto 2



ANEXO 4: Entrevistas

Entrevistas Modalidad Curricular Integral

Entrevista Educadora

La entrevista se llevó a cabo el día 19 de octubre, luego de la jornada de observación.

Para amenizar la lectura se distinguirá a la entrevistadora con la letra X y a la educadora con la letra E.

X: Usted que es la educadora de párvulos del nivel sala cuna menor, ¿Cuánto tiempo lleva en este nivel?

E: Este año llevo 8 meses.

X: ¿Y cuánto tiempo lleva en este centro educativo?

E: Casi 8 años.

X: ¿Y me podría contar su experiencia trabajando en sala cuna menor?

E: En sala cuna menor este es mi segundo año pero no continuo. El 2019 estuve 10 meses en esa sala y este año, que por sorteo me tocó. Que así lo organizamos este año por la carrera docente, la directora hizo unos papelitos por todos los niveles y nos hizo sacar. Así que así fue este año.

X: ¿Y cuánto tiempo ha trabajado en esta modalidad curricular?

E: O sea en JUNJI, desde que estoy en JUNJI. JUNJI trabaja esta modalidad curricular Integral.

X: Claro, ¿Y ha trabajado los 8 años esta modalidad curricular o ha trabajado con otras modalidades curriculares?

E: No, siempre la misma porque ese es nuestro referente curricular.

X: ¿Y cuál es la formación que ha tenido para trabajar acá?

E: Mira la formación que nosotros tenemos es: autocapacitación, sobre todo en pandemia tuvimos muchas capacitaciones de distintas cosas, hay un libro que tiene registradas todas las capacitaciones del personal; además en CAHUES, que son las reuniones que tenemos de personal en las que vienen distintos actores sociales o de repente asesores que vienen a capacitarlos en esta modalidad curricular o en distintas temáticas atingentes al nivel o al jardín.

X: Ah ya, igual es hartito.

E: Sí, siempre hay capacitaciones, o sea yo en todo este tiempo que llevo en JUNJI igual he recibido varias capacitaciones. Yo llevo trabajando en JUNJI como del 2019. Salí de la u, trabajé un año en distintos lados y después al otro año al tiro entré a JUNJI, primero en Valparaíso porque yo soy de la quinta región y después me vine a Santiago y seguí en JUNJI.

X: Ya me queda más claro. Pasando a otra área que es la curricular, usted ya me comentó que en este centro educativo y este nivel de sala cuna menor se trabaja la modalidad Integral, ¿Cuáles son a su criterio las características principales de esta modalidad?

E: Lo principal es que el aprendizaje debe ser significativo para el niño, de acuerdo a su interés, basado en él integralmente: lo cognitivo, lo social, lo psicomotriz. Abarcamos todas las áreas para reforzar de mejor manera posible y obviamente también con las bases curriculares a través de los principios pedagógicos. Tratamos de abarcar todo en esta planificación que hacemos integral.

X: ¿Y de qué manera estas características se aplican en el aula?

E: Mira, lo primero que nosotros tenemos que ver es el concepto del niño como sujeto de derechos. En lo cognitivo nosotros tratamos de descifrar lo que él siente y piensa pero sin nosotros saber porque a esta edad no hablan, son bebés.

Sí nosotros nos reforzamos bastante con la familia, para poder tener estas experiencias o saber qué les vamos a planificar a principio de año hacemos varias entrevistas, un diagnóstico que también lo reforzamos a través del año.

Esto lo organizamos a través de las planificaciones y todas las cosas que hacemos diariamente. Pero las familias juegan un rol súper importante porque nosotros hacemos como un ANAMNESIS de todo: cómo nació, cognitivamente como es, como es en la casa, si balbucea, etc. Entonces las mamás también nos dicen qué les gustaría que nosotros reforzemos para poder nosotros durante el año ir estimulando esas áreas.

La idea es que sea totalmente integral, por eso junto a nuestra planificación mensual hay una planificación externa que tiene que ver con las temáticas y que ahí también se abarca integralmente el concepto de niño sujeto de derechos y todo lo que podamos abarcar con esa temática que puede ser salud, nutrición, buen trato, medioambiente, lactancia materna, necesidades educativas especiales, género, etc.

Entonces, todas esas temáticas si bien se trabajan mensualmente también se trabajan transversalmente en el año, uno igual lo va trabajando integralmente.

X: Claro, usted también me había explicado que eso lo trabajan en formato de proyecto con encargadas de distintas temáticas.

E: Sí, las encargadas de distintas temáticas son las educadoras y con el equipo técnico se arman las temáticas. Es al azar o por interés de las funcionarias, no es por sala. También se nos hacen encuestas a final de año y nos preguntan en que queremos seguir trabajando, qué es de nuestro interés. La mayoría de las veces la educadora sigue en la misma temática porque hemos comprobado que la experiencia igual da frutos, por ejemplo si yo soy de “Buen trato” todos los años yo voy a ir mejorando y voy a tener una sistematización de mi trabajo durante todo este tiempo.

Además, esto se entrelaza con el modelo de gestión, ya que el modelo de gestión nos hace tener experiencias en distintas áreas. Entonces por ejemplo, yo que soy del área de “Buen trato” yo también tengo que dar respuesta a ese elemento de gestión, que son las preguntas para que los niños trabajen eso durante este mes, para darle respuesta a ese elemento de gestión.

Por ejemplo, en cuanto a los derechos de los niños ¿Cómo hacemos difusión? Hoy fuimos a la plaza y el viernes tenemos la caminata. Entonces la idea es hacerle harta difusión a los derechos de los niños, que es una pregunta que nos pide el modelo.

Entonces como yo ya tengo experiencia y sistematización de varios años ya sabemos más o menos cómo lo vamos a realizar y mejorar. Además que esto también se evalúa, entonces como yo ya tuve la evaluación el año pasado ya sé cuál es nuestra debilidad y así sabemos cómo mejorarla este año.

X: Gracias por aclararme ese tema. Bueno usted me había comentado antes que la modalidad curricular en este jardín viene dada por la JUNJI y que tienen como marco referente las bases curriculares. ¿Cómo, según esto, ustedes trabajan el desarrollo psicomotor?

E: Bueno, primero seleccionamos los objetivos de aprendizaje y de ahí intencionamos, sobre todo en sala cuna, el movimiento libre, espontáneo. Nosotros les presentamos los materiales a los niños y de ahí ellos comienzan a explorar, o se a no muy dirigido. Si bien nosotros a veces les modelamos lo que hay que hacer, el niño corporalmente sólo comienza a sentir su cuerpo, se podría decir. Se empieza a parar, a gatear, a ponerse de guatita, de espalda. Pero ellos lo hacen por sí solos.

Nosotros tenemos material de psicomotricidad en la sala que es el único que tenemos, antes teníamos más y igual ahora nos falta porque luego de la pandemia los recursos fueron dirigidos a otras cosas, y es material para niños más grandes también pero como a esta altura del año los bebés ya están más grandes así que igual lo ocupamos.

Antes teníamos más materiales, estos clóset que están aquí estaban destinados a eso. El centro de padres y la JUNJI traía elementos de psicomotricidad, pero llegó la pandemia y los recursos se destinaron a otros materiales o a los insumos de higiene y no han traído hace tiempo elementos de psicomotricidad.

Pero nosotros igual bailamos, los niños se mueven y en realidad todo está relacionado con la psicomotricidad, se relaciona con el OAT. Entonces al final todo está integrado porque hacemos las actividades en las que igual se tienen que mover, ellos en realidad son libres. Como tu ves a veces los sentamos en esas sillas como para comer o para estar un rato más protegidos pero en realidad ellos son libres, el Niño (nombre es protegido del registro) no usa ni zapatos porque la mamá quiere que sienta el cuerpo.

X: Entonces los proyectos de centros de padres y la JUNJI como en conjunto...

E: Arman o traen material, sí. Antes de la pandemia ahora ya no, ya no se ha traído mucho material en tanto tiempo.

X: Bueno aparte de todo este movimiento libre que usted me menciona ¿Igual ustedes lo planifican?

E: Sí, con objetivos y con indicadores para evaluar mensuales que se van cambiando. Que son como los focos de observación.

X: Claro, pero eso tiene que ver más con la evaluación quizás.

E: Con la evaluación, claro.

X: y sobre la planificación ¿Me puede contar un poco más?

E: Nosotros observamos el diagnóstico y de ahí sacamos el objetivo. Es el primer año del jardín que lo que hicimos fue degradar los objetivos. Por ejemplo en para los de Corporalidad y Movimiento, los primeros les pusimos sala cuna menor y los siguientes les pusimos para sala cuna mayor o heterogéneo, porque la idea es que igual haya una articulación cuando vayan pasando de nivel. Entonces los míos tienen que cumplir los primeros 5 objetivos, así yo trabajo en marzo y abril el 1 y el 2, el 3 y el 4 en mayo y junio, después los repito y así voy haciendo. Al equipo uno le pregunta, “qué experiencias podemos hacer con estos objetivos” y entre todas las del equipo generamos las experiencias y tenemos sí los indicadores de observación de ese objetivo.

X: y en estas planificaciones que hacen ¿Se indica el rol de la educadora o de los niños? Como ¿Qué hace la educadora y qué hace el niño en la planificación?

E: Ahora no es así, la asesora nos dijo que no se hace así ahora. Antes nosotras poníamos Inicio, Desarrollo y Término, y ahora ponemos como una descripción de qué se hace y los focos a observar.

Antes nosotros la hacíamos como tu dices: la educadora saluda, la educadora lo sienta en el círculo, el niño mira a la educadora, no. Ahora ya no lo hacemos así por formato JUNJI que se nos indicó que no era así.

X: Entonces tampoco se indicarían como las interacciones que hacen las adultas con los niños en la planificación.

E: No, pero sí se trabaja el tema de las interacciones en las reuniones con el personal. Yo creo que tengo un cuadrito con el tema de las interacciones, lo hemos trabajado antes por ejemplo la interacción en el baño, como tenemos que ser nosotras, las interacciones en la sala también. La directora los tiene, son como temáticas que hemos trabajado con el equipo, todas, un tema más global, que todas tenemos que trabajar.

X: Y en ese mismo sentido ¿Me podría describir una de las situaciones cotidianas como la muda?

E: Primero en la mañana siempre estamos observando porque si bien hay rutina el control de esfínter es espontáneo en los niños. Lo que sí hacemos en la mañana es poner la estufa en el baño porque hace frío, cada uno ahí tiene su cajita con sus elementos de higiene personal. Ponemos la sabanilla en el mudador, bueno obviamente clima cálido, se le va explicando lo que vamos haciendo porque cuando ingresan a todos les da miedo el mudador, ahora ya no. Entonces móviles y les vamos explicando que le vamos a sacar el pañal: “permiso le voy a sacar el pañal, el pantalón, le voy a lavar los genitales”.

Bueno cada uno también en la sala tiene su particularidad para mudar, con las cremas más que nada. Eso se ve en las reuniones con las mamás, por eso sabemos a cada uno qué hay que hacerle en un sentido más personal, por ejemplo algunos usan pasta, otros vaselina, etc.

Bueno siempre se le conversa, se le canta, se le habla, si tiene miedo se le abraza pero la idea es que pierda el miedo. Después de la muda se lava las manos y se registra el contenido del pañal, si es orina o deposición. Luego de eso ya se devuelve a la sala y entra otro, porque van de a uno.

X: Sí, eso me he dado cuenta que van de a uno. ¿Y me podría describir alguna de las actividades variables o estables? Que sean en relación a la psicomotricidad.

E: Ya mira las constantes son el saludo. Bueno ellos se saludan en la mañana, estamos conociendo las láminas de las familias, el mes pasado tuvimos los animales. Siempre tratamos de al saludo incorporar algo más según el interés del niño o de repente lo que tenemos que evaluar según el objetivo.

Entonces le vamos incorporando algo y sí siempre es con los instrumentos porque les gusta mucho y tenemos un foco de atención ahí porque si no se nos van. Cantamos porque ahora ellos igual hacen gestos, entonces la idea es que ellos igual vayan armando una rutina y bueno, en relación a la psicomotricidad, ellos sacan las cosas, mueven sus brazos, su cabeza, su cuerpo, a veces se van y vuelven.

Ese es como más el periodo constante. En los variables siempre está inserta la psicomotricidad porque si bien ahora recién los estamos sentando en las sillas, más que nada porque sabemos que después hay una articulación con el sala cuna mayor que comen en sillas. Porque antes nosotros comíamos en los alzadores y en realidad pintábamos en el suelo, que también ahora pintamos en el suelo, pero hemos tratado este mes de enfocarnos en que permanezcan un momento sentados en la silla. Pero todas las otras experiencias son así como espontáneas, libres, deambulan, eligen si quieren estar en el suelo, si quieren estar en el patio, a veces abrimos las dos salas para que vayan para allá también. Ocupamos hartos los espacios externos, vamos a los patios, hoy a la plaza, hacemos cosas generales. En realidad tenemos harta psicomotricidad porque nos deambulamos de un lado a otro.

X: Sí me he dado cuenta de eso, que tienen varios patios para esa sala.

E: Sí, hay varios patios.

X: y ¿Ustedes trabajan el desarrollo con alguna otra institución como el CESFAM o Chile Crece Contigo?

E: Más trabajamos con el Chile Crece Contigo con la ludoteca. Ellos nos entregan los materiales para poder nosotros trabajar con los niños que están con rezago en lenguaje o en otras áreas. Esto lo hacemos en intervenciones ya sean individuales, familiares o grupales. Eso se trabaja mensualmente, nosotros reportamos a la encargada de la ludoteca los objetivos que trabajamos y si hay avances o no.

Ahora, con el CESFAM. Ellos a nosotros no nos derivan mucho, nosotros a veces hacemos derivaciones, más que nada al neurólogo, pero eso no lo hemos trabajado tan de mano como con Chile Crece Contigo.

X: Entiendo. Bueno pasemos a lo que refiere a espacio y mobiliario, cuando realizan la planificación ¿Definen cómo se va a disponer el espacio?

E: Sí, previo o unos minutos antes si es que no se sabe lo que hay que hacer, porque cuando ya conocemos la actividad ya todas saben cómo se va a ordenar la sala. Ahora, sí hay experiencias nuevas se conversa antes por lo general el día anterior. Por ejemplo hoy estamos recolectando los envases de las botellas que contienen cuatro elementos de la naturaleza y lo vamos a hacer mañana: vamos a poner unos plásticos en el suelo.

Eso entonces ya es previo no se ve en el momento. Vamos a poner los plásticos en el suelo y vamos a poner como agua y ellos van a hacer como barro en la sala. Entonces la idea es que siempre hay una planificación antes, si bien hay planificaciones que son emergentes de acuerdo al interés del niño, como por ejemplo que quieran sacar solo juguetes y no quieran hacer nada más porque no tiene interés también se respeta, pero las cosas que son más planificadas lo conversamos antes con el equipo y ellas preparan el espacio o van a buscar los materiales a otra sala porque a veces no lo tenemos pero sabemos que otra sala nos presta, se coordina eso.

X: Entonces esas son como planificaciones habladas, que van a poner así o así el espacio.

E: Exacto, sabemos que en la planificación de papel vamos a hacer esa experiencia y el día anterior vemos por ejemplo “ya que necesitamos para jugar a los rincones de la casa, necesitamos las cocinas así que mañana hay que ir a buscar las cocinas. Necesitamos la cuna, mañana hay que ir a buscar la cuna”. Y la que está a cargo en la mañana va a buscarlo. Siempre hay una que está atenta al mobiliario, la que va a buscar las cosas y las otras nos quedamos con los niños. Ahí ella arma y ahí hacemos la experiencia.

X: y en la experiencia, ¿Todos los niños están en el mismo espacio o se separan por grupos?

E: Es que este grupo es como bien homogéneo, pero cuando teníamos el grupo heterogéneo lo separábamos por grupos.

X: A entonces por edades.

E: Por edades. Ponte tú los más chiquitos no podían por ejemplo subir esa rampa que tienen entonces los poníamos de guatita y que alcanzaran objetos los más bebés. Justo en este tiempo han venido los que están en las mismas características físicas entonces obviamente los ponemos iguales pero incluso a ellos mismos por interés también los separamos. Pero te ha tocado ver

que están como todos haciendo lo mismo porque están en la misma edad, pero cuando están en heterogéneo los ponemos por subgrupos.

X: y ¿A su juicio qué características debería tener un espacio, como la sala o el patio, para favorecer la psicomotricidad gruesa en esta etapa?

E: Igual las salas son chicas. Yo sacaría las cunas, dejaría un espacio amplio sin tanto material, sin tanto mobiliario, yo pondría como espacios más libres, que uno vaya presentando elementos a los niños y ellos vayan explorando, y que haya más variedad para poder ir cambiando porque se aburren de lo mismo. Nosotros casi siempre lo que hacemos es cambiar de un lado a otro el mobiliario, y es increíble que se ve otra sala. Sacamos cosas que tenemos guardadas adentro, las cambiamos para tomar de nuevo el interés del niño. A veces también hacemos esas cajas de encaje de pelotas que les gustan con materiales reciclados, con lanas, palitos de helado. Entonces así de nuevo les llama el interés o nos conseguimos con las otras salas.

Pero yo creo que siempre tiene que haber espacios más amplios como limpios se podría decir, menos es más.

X: Bueno y ¿Este centro a su criterio cuenta con ese tipo de espacios?

E: Mira si bien las salas son pequeñas yo creo que tenemos la facilidad que tenemos hartos espacio exteriores que podemos ocupar, lo que igual es bueno. Porque cada sala tiene su patio externo que es privado y se hacen dos espacios en uno, porque si son muchos niños ayuda.

O por ejemplo en marzo cuando lloran todos ahí sí bastante sirve el espacio porque a veces los que lloran mucho quedan adentro y los que están más tranquilos se van al patio externo para no contaminar tanto la sala y se calman. Entonces eso de este jardín es bastante favorable, los patios. Que cada uno tiene su patio privado se podría decir.

X: Bueno y en relación al mobiliario, que lo describo como los muebles que tienen. En su opinión el tipo de muebles que tienen ustedes en la sala ¿Cómo favorece la movilidad o la exploración de los niños?

E: Yo creo que favorece porque están al alcance de ellos, son seguros, son abiertos, no hay nada con cajas, no hay nada con tapa. El único es el verde pero ellos mismos lo abren ya

aprendieron, pero todo el resto está expuesto al niño. Cada uno según su interés va lo toma, lo guarda, lo saca, lo cambia. Entonces está como todo a la mano.

X: Súper, y en cuanto al material didáctico, entendiéndolo como los juguetes, etc. ¿Cuáles son los criterios que ustedes utilizan para tener cierto material o no en la sala?

E: Primero, aquí hay una encargada de inventario en el jardín. Ella es la que distribuye los materiales que son para sala cuna menor, mayor, heterogéneo y todas las salas. Llega el material acá y si bien hay una guía que dice “para sala cuna” o “medio mayor” ella igual trata de dar la cantidad, la seguridad y el interés entre comillas para sala cuna.

Entonces a nosotros nos llega ese material, se lo presentamos a los niños, si tiene interés lo dejamos y si no lo guardamos. Pero caso todo el material que está en JUNJI desde JUNJI viene que es para sala cuna. El que no es porque los papás también lo han traído y es más que nada los juguetes, que les encanta mover los autos chiquitos, los sonajeros.

Pero si yo creo que a nosotros nos falta un poco más de material innovador didáctico porque no nos han traído, lo que no quiere decir que lo que haya no les llama la atención porque si les llama la atención, sí a veces juegan con el auto y ahí buscamos 3 veces el aprendizaje de ese auto, a lo mejor las texturas. que rueda. Vamos nosotras mismas creativamente ese material didáctico haciendo que sirva para distintas cosas.

Entonces eso ayuda bastante porque para los niños no es solamente jugar, entonces el auto a veces lo metemos en cajas, desenvolvemos y aparece el auto. De repente para psicomotricidad en una colchoneta lo tiramos de arriba y baja el auto, a veces es duro, a veces hay unos barquitos y los ponemos en el agua. Entonces al mismo material le vamos haciendo presentaciones distintas.

X: Claro, también tienen material como me comentabas de reciclaje y material que traían los papás me contaron las otras adultas del equipo, que ellos donaban algunos materiales.

E: Sí, algunos donan materiales de la casa que los niños ya no le prestan interés y lo traen porque a otros les sirve. A veces se pide material, por ejemplo ahora se están pidiendo esas botellas como sensoriales se podría decir, de distintos elementos de la naturaleza, les hemos pedido bolsas sensoriales también. Hemos hecho cajas sensoriales, cajas de insertar para la motricidad fina, y la familia ayuda bastante. Esa es la construcción que tenemos porque además el jardín es sello medioambientalista y una de nuestras R es reciclaje, entonces también

tratamos de reutilizar las cajas. La casita de los sueños también es con palet y con ladrillos ecológicos, entonces todo lo que tenemos tratamos de reutilizarlo.

X: Claro ¿Y en la planificación está definido el material didáctico que van a utilizar?

E: En los recursos.

X: ¿Y me podría narrar una experiencia en la que se utilicen los materiales didácticos?

E: En todas se usa, como el saludo. Pero puede ser por ejemplo la de la caja sorpresa. Esa caja sorpresa adentro tiene material didáctico, los niños la sacan, la exploran. Para otro objetivo también usamos, el objetivo era como explorar sensoriomotrizmente las atributos, que eran la textura y el tamaño. Ahí usamos canastas, como cesto del tesoro se podría decir, cada niño podía explorar las texturas y ahí está el material didáctico como expuesto para ellos.

X: ¿Y cada cuanto tiempo cambian el mobiliario?

E: Los muebles de posición los cambiaron como cada dos meses, no hay como algo estipulado, pero vamos modificando la sala. Ahora el material didáctico si ya vemos que ya perdió el interés y en verdad no lo ocupan, lo guardamos y sacamos otro.

X: Ahora sobre evaluación ¿Cómo evalúan ustedes?

E: Mira nosotros evaluamos mensualmente al niño a través de la planificación. Evaluamos también las temáticas transversales, que son 3 veces al año. Tenemos otra evaluación que es la “sabanilla”, que es la evaluación general del nivel, y se hace diagnóstico, proceso y final. Evaluamos cualitativamente también por registro de observación.

También tenemos una evaluación que es la trayectoria de aprendizaje, que esa se usa en JUNJI que es con la familia, se evalúa cualitativamente los ámbitos y se conversa con la familia si ellos creen que es verdad lo que hemos dicho, se hace como una retroalimentación, las familias anotan si creen que han aprendido eso y formamos un compromiso para el segundo semestre. Es como un libro.

También a veces evaluaciones el IEPA que es otro sistema de evaluación que tenemos, es un instrumento que evalúa los objetivos a ver si el niño lo logró o no lo logró. También es de

JUNJI, no propio. Esos dos últimos vienen listas, llegar y aplicar, los otros nosotros los podemos modificar.

X: ¿Y ustedes utilizan algún enfoque de evaluación?

E: Mira el registro de observación es cualitativo y los otros son cuantitativos pero escalas de apreciación, logrado, medianamente logrado, por lograr.

X: Ya, entiendo. ¿Y como institución, como jardín Licanray, tienen algún tipo de evaluación que ustedes hayan hecho?

E: Sí, la “sabanilla” que es algo anual, la mensual y la evaluación de las temáticas.

X: ¿Y qué aspectos del desarrollo considera?

E: Todo, es integral. Todos los ámbitos.

X: Bueno finalmente, el trabajo con la familia ya se ha narrado un poco, ¿Hay algo más que le gustaría agregar?

E: O sea la familia es el primer agente aquí en el jardín, nosotros le hacemos una entrevista y hacemos un compromiso que la familia tiene que participar constantemente. En las reuniones, diariamente en las temáticas, ellos evalúan la temática y además sugieren mejoras para la temática. Esto por ejemplo del buen trato yo le voy a pasar la evaluación a algunas familias, como una muestra. No se evalúa todas, a veces sí y ahí se envía un Foarms cuando quiero tener algo más claro de toda las familias pero si no se hace una muestra.

Las familias aquí son súper participativas, participan en todos los proyectos. Por ejemplo el viernes que va a ser la marcha, también van varios están super motivados.

X: Sí, he podido observar que las familias están súper presentes. Bueno si no hay algo más que le gustaría agregar entonces aquí concluye la entrevista.

Entrevista Directora

La entrevista se llevó a cabo el día 18 de octubre, luego de la jornada de observación.

Para amenizar la lectura se distinguirá a la entrevistadora con la letra E y a la directora con la letra D.

E: Estamos en el jardín Licanray, dependiente de JUNJI y se procede a realizar la entrevista a la directora del jardín. Usted que es la directora de este centro ¿También es educadora de párvulos?

D: Sí, soy educadora de párvulos con mención en primer nivel o en primer ciclo se llama, que es como ciclo sala cuna.

E: ¿Y cuánto tiempo lleva en el centro?

D: En este jardín llevo alrededor de cuatro años.

E: ¿Y de esos cuatro años cuánto tiempo ha sido directora de acá?

D: Los cuatro años.

E: ¿Y cuál es su experiencia personal, quizás de antes de trabajar acá o acá también, con la modalidad que trabaja en este centro?

D: Bueno yo trabajé en Integra también, como educadora. Por lo cual tuve ahí un acercamiento con la modalidad integral, trabajé en otro JUNJI VTF también y obviamente acá lo he visto más desde el carácter administrativo por ser directora. Esos son mis acercamientos respecto a la modalidad.

E: En este centro educativo y en particular en el nivel de sala cuna menor ¿Cuál es la modalidad que se trabaja?

D: El Currículo Integral.

E: ¿En todo el jardín se trabaja el Currículo Integral?

D: Sí, exacto, no es específico de una sala sino que más bien es específico de la unidad educativa y bueno, de la institución en verdad, JUNJI como tal.

E: ¿Y este centro educativo tiene un sello en específico o algún interés que potencien más?

D: Sí, tenemos un sello medioambientalista que tiene que ver con las tres R, de reducir, reutilizar y reciclar.

E: ¿Y cuales son los criterios, motivos o razones por las que se escogió esta modalidad curricular?

D: La modalidad curricular en verdad viene dada desde la institución, que no es lo mismo que el sello. El sello sí lo escoge la familia, se escoge a nivel unidad educativa, pero la modalidad curricular la entrega la institución entonces no hay como opciones. Si bien nosotros podemos ir enfocándonos a distintas áreas o a distintos curriculum, pero como base fundamental o como columna vertical siempre va a ser el Currículo Integral.

E: Entonces, ¿Los equipos educativos con las familias en conjunto deciden el sello?

D: El sello sí, el sello es distinto, el sello es como la personalidad del jardín. Entonces todas nuestras experiencias de Currículo Integral van a ir enfocadas a un sello de reutilizar, reusar o reducir. Como que siempre se le va a dar prioridad a eso.

E: ¿Y cuáles son las características principales de la modalidad curricular de Currículo Integral?

D: Principalmente es que trabajamos con un referente curricular, documentos institucionales y todos estos documentos van fundamentados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y estos obviamente se articulan con énfasis técnicos que también están en propuestas educativas de la JUNJI.

Dentro de estas mismas propuestas, hay una propuesta de inclusión, de calidad educativa y énfasis en la concepción del niño como un sujeto de derechos.

E: ¿A qué se refiere con énfasis técnico?

D: Por ejemplo, nosotros no nos limitamos solo al conocimiento pedagógico sino que también existe un conjunto técnico el cual nos interesa. Por ejemplo, el bienestar de las funcionarias. Nosotros tenemos áreas ligadas a eso, el bienestar ya sea emocional como también un bienestar familiar respecto a su trabajo, en relación a la distancia ellas pueden pedir traslado, en relación a los colegios de sus hijos ellos pueden asistir al jardín si están en la edad, se les da prioridad en la vacancia para ellos, como que se busca ese énfasis técnico no solo en lo pedagógico sino que en el tecnicismo de un trabajo integral de las funcionarias.

E: Entiendo, pasamos a otro tema entonces, ¿Me podría comentar qué tipo de formación previa se necesita para trabajar en este centro educativo en particular?

D: Universitaria y técnico profesional.

E: ¿Y usted recibió algún tipo de capacitación o algún curso de Currículo Integral?

D: No, específicamente no existe una capacitación necesaria para poder trabajar en la unidad. Sin embargo, todas las educadoras y todas las técnico profesional, que trabajan acá en lo pedagógico mantienen sus estudios y ahí todas reciben la educación integral como tal.

E: Claro, como que se potencia eso en las universidades.

D: Sí, o en los institutos profesionales.

E: Claro, sí. Bueno también le quería consultar ¿En qué medida la institución apoya la modalidad?

D: Mira, nosotros mantenemos asesoramientos, existe una persona que está encargada de la parte pedagógica. Tenemos también cuadernillos que van enfocados a distintas temáticas, se llaman Cuadernos de Educación Inicial y estos están numerados. Estos cuadernos también son creados por educadoras y educadores de la JUNJI precisamente y traen distinta temática, por ejemplo, la autonomía del párvulo, motricidad, interacciones como eje central, interacciones con la sociedad, todos los cuadernillos tienen una temática distinta y estos cuadernillos son entregados a todas las unidades.

Paralelamente igual existen capacitaciones pero son enfocadas a todas las áreas, no solo al Currículo Integral sino que también enfocadas, al curriculum, al bienestar, a las interacciones, al trabajo con la comunidad, etc.

E: Como más completo todo, como no sólo curricular.

D: Exacto, sí.

E: ¿Hay algo más que le gustaría agregar que no haya preguntado?

D: También importa muchísimo entender que JUNJI es la institución como tal sin embargo, dentro de la institución hay distintos jardines que tiene distintas modalidades. Nosotros somos un JUNJI clásico, esto quiere decir que estamos bajo el alero directo de JUNJI.

También existe otra modalidad que son los JUNJI VTF, que esos jardines están bajo el alero de las municipalidades, sin embargo, mantienen un rol JUNJI. Además, hay jardines de verano, que son ya otra modalidad.

Bueno la diferencia principal, se podría decir, es como por donde ingresa la plata, a nosotros la plata nos llega directamente de JUNJI, sin embargo para los VTF, JUNJI entrega una cantidad de dinero a la municipalidad y la municipalidad distribuye ese dinero a los demás jardines.

E: Muchas gracias por hacerme esta aclaración que no había considerado acá.

D: Sí, igual importa sobre todo porque los VTF a pesar de que son JUNJI y que todos los JUNJI trabajamos con una modalidad curricular Integral, los VTF tienen mayor autonomía. Porque los VTF están bajo el alero de la municipalidad, ellos como municipalidad tienen una corporación de educación y la corporación de educación puede decidir trabajar con Currículo Integral como columna vertebral, sin embargo, puede darle un enfoque, por ejemplo, Montessori. Ellos sí pueden hacer eso, nosotros también podemos hacerlo pero no es gran cantidad porque nosotros nos tenemos que guiar más por JUNJI, digámoslo así, sin embargo los VTF se pueden guiar por la municipalidad.

E: Entonces el sello personalizado que le darían ustedes en este caso a este centro sería el ambientalista.

D: Exacto, sí.

E: Comprendo. Muchas gracias por su apertura, por participar y explicarme el funcionamiento del centro. Hemos terminado la entrevista aquí

Entrevistas modalidad curricular pedagogía Pikler

Entrevista educadora

La entrevista se llevó a cabo el día 27 de octubre. Para amenizar la lectura se denominará con la letra X a la entrevistadora y con la letra E a la educadora.

X: Usted que es la educadora de párvulos del nivel de sala cuna menor ¿Cuánto tiempo lleva en este nivel?

E: Yo llevo en este nivel aproximadamente seis meses.

X: ¿Y en este centro educativo?

E: También seis meses.

X: ¿Y cuál es su experiencia trabajando en sala cuna menor? Como en general.

E: En general dos años y medio trabajando en sala cuna menor.

X: ¿Y cuál es la modalidad curricular que trabajan en sala cuna menor?

E: En sala cuna menor se trabaja la pedagogía Pikler y en los minerales medios es Pikler y Waldorf.

X: ¿Y ha trabajado en esta modalidad curricular antes?

E: No, nunca. Siempre trabajé en jardines particulares.

X: Ah entonces antes era como solo integral.

E: Claro, integral y bien estructurado todo.

X: ¿Y cuál es la formación que has tenido que tener para poder trabajar acá?

E: Acá se realizan harto, lo que son los talleres, capacitaciones, los CAHUE que se realizan también.

X: ¿Qué es eso?

E: ¿El CAHUE? Son capacitaciones que haces de la corporación al jardín.

X: Ah de la corporación. Bueno ¿y a tu juicio cuáles son las características principales de esta pedagogía?

E: El juego libre.

X: El juego libre, ¿Y cómo se aplican estas características en el aula?

E: Potenciando la autonomía de los niños. Se potencia su autonomía, su perseverancia también mediante el juego.

X: ¿Y sabes por qué se escogió esta pedagogía?

E: Por la corporación. Que viene de la fundación.

X: ¿Todos los jardines de la fundación trabajan la misma modalidad?

E: Sí, trabajan con esa modalidad.

X: ¿Y acá trabajan con las bases curriculares?

E: Sí, también.

X: ¿Sí? ¿Y cómo lo hacen en específico con el desarrollo psicomotor?

E: Todo depende del mobiliario, cómo tu desafías a los niños en su desarrollo psicomotor.

X: Bueno, y en relación a la planificación, que igual tiene que ver con las bases curriculares, ¿Ustedes planifican?

E: Sí.

X: ¿Y cómo planifican?

E: Se planifica bimensual, cada dos meses.

X: ¿Y cómo planifican el desarrollo psicomotor?

E: Por dimensiones. Dimensión sensorial, social, de lenguaje, dimensión motriz... Entonces cuando va la dimensión motriz siempre nos enfocamos en el juego libre. Lo cognitivo también. Y todo depende del mobiliario que uno coloque en el espacio. Y al aprendizaje que quieras llegar en el aula.

X: Y ese aprendizaje al que quieres llegar, ¿Lo escriben como en un objetivo?

E: Sí, lo escribimos en un objetivo y ahí describimos el rol que tiene la educadora y la organización del equipo en el aula.

X: Ah entonces igual en la planificación indican el rol de la educadora.

E: Claro, pero no es como un inicio-desarrollo-cierre como es normalmente que nos enseñan a todas. Acá estás planificando el rol de la educadora y la organización del equipo, no el rol del niño porque al final el niño tiene un juego libre y es transversal durante todo el día. Entonces no va como estructurado.

X: Y dentro de este rol de las adultas ¿Se planifica como la anticipación o el tono de voz?

E: Sí, todo eso se anticipa y se coloca en la planificación.

X: ¿Y alguna actividad cotidiana, como la muda, o alguna actividad variable o estable, si es que trabajan con ese tipo de actividades, que me pueda describir?

E: Por ejemplo en la muda uno le anticipa a la guagua, al niño o niña, que le va a ir a preparar su espacio para revisar su pañal, uno va al mudador, se coloca la pechera, prepara el pañal en el mobiliario, saca guantes, ropa si es que el niño está pasado y luego lo vas a buscar con algo significativo de él, ya sea su pañal o el guante o su hipoglós, su colonia ¿Me entiendes? Entonces uno lo va a buscar a su espacio y lo lleva, ya sea gateando o en brazos o caminando, los que caminan.

X: Bueno, pasando al espacio y mobiliario ¿Cuándo realizan la planificación definen cómo se va a disponer el espacio, la sala?

E: Sí, todo eso es para favorecer el juego libre y para desafiarlos a ellos mismos con el mobiliario. Todo depende del aprendizaje que uno quiera llegar.

X: Claro, y que eso también va ligado con el objetivo que se habían propuesto..

E: Claro.

X: Bueno y a su juicio ¿Qué características debería tener el espacio para favorecer la psicomotricidad, del área motriz gruesa, en esta etapa de vida?

E: Yo creo que es muy importante, para las guaguas caminantes por ejemplo, que exista ese tipo de mobiliario como el que está aquí el Pikler. La escalera, el sube y baja, el túnel, esos cubos para arrastrar, eso los favorece mucho a ellos en cuanto a la psicomotricidad. Porque alternan sus pies, sus piernas así, suben al trepador, se deslizan. Es bueno que este centro cuente en este mobiliario.

X: Claro, y en relación al mobiliario ¿Qué tipos de muebles tienen en el aula?

E: El túnel Pikler, el cubo Pikler, el trepador.

X: ¿Cuál es el trepador?

E: Es el triángulo que está allá en la sala.

X: Ah ese es el trepador, ya.

E: El trepador, las escaleras, el deslizante, también está ese. Que todo eso se llama, todo ese espacio donde está ese mobiliario se llama espacio global, está el espacio de manipulación también que es donde está todo lo que es de encaje, las pelotas de mimbre, las canastas. Y está el espacio tranquilo, que es donde están todos los tejidos, las guaguas, los duendes que hay también de tela.

X: ¿Es donde están los muñecos?

E: Claro, eso. Y la plaza de juego, que es donde están las guaguas. Y Ahí el material de ellos tiene que ser ligero porque es lo primero que exploran con sus manos entonces uno no puede llegar y pasarle algo pesado para ellos porque están recién descubriendo sus manos, las tocan, se las ven.

X: Ah ¿Por eso es el cambio de material que está afuera y adentro de la plaza?

E: Sí.

X: Y la zona de la alimentación, donde está la mesita ¿Cómo le llaman a esa zona?

E: De alimentación, sí, espacio de alimentación.

X: Bueno, y en relación al espacio y al mobiliario que usan ¿Todos los niños y niñas están juntos o los separan por grupos?

E: Sí, los separamos por grupos. Por ejemplo en la plaza de juegos se utiliza el material más ligero que es para las guaguas y en el exterior de la plaza de juegos están los espacios que te mencioné anteriormente con materiales más desafiantes ya para los niños, para las guaguas caminantes.

X: Entonces los separan por edad y eso va a decir el material que se le va a ofrecer.

E: Claro.

X: Bueno y ¿Cuáles son los criterios que utilizan para la selección del material? Por ejemplo la confección, si son de madera o plástico...

E: Se utiliza mucho lo que es la madera y todo lo que es natural, porque si te fijas no hay nada plástico es todo de madera o de lana, hay tejidos también.

X: Las pelotitas si he visto qué hay algunas que son medias de goma.

E: Sí, esas tienen texturas distintas, formas.

X: Claro, bueno y ¿En la planificación está definido el material didáctico que se va a usar?

E: Sí.

X: Bueno, ¿Me podría narrar una experiencia en que se utilicen los materiales didácticos?

E: Lo que te comentaba, que...

X: Claro como que el juego libre ya es una experiencia diaria que se utilizan los materiales. Y ¿Cada cuánto tiempo cambian el mobiliario?

E: Por ejemplo lo cambiamos, de acuerdo a los desafíos, porque vemos que a veces se aburren con el mismo material todos los días, entonces vamos revisando en bodega si hay algún material que les llame la atención a ellos, que los desafíe más. Por ejemplo antes teníamos la piscina de

pelotas y teníamos el mobiliario, ves que están las escaleras, el deslizante ahí al medio y la piscina de pelotas la teníamos al medio sin ningún otro mobiliario adelante o a los lados. Eso lo teníamos separado, entonces qué hicimos nosotras, juntamos todo eso para que así pudieran desplazarse y trabajar más su motricidad.

X: Bueno ¿Y los materiales didácticos, cada cuánto tiempo los cambian?

E: Es que como te digo, a ellos, las guaguas, se les coloca el material que es más ligero.

X: Al final los cambian de espacio más que...

E: Más de espacio que de material dentro de la plaza.

X: Entiendo, y pasando a la evaluación ¿Cómo evalúan?

E: Acá evaluamos de acuerdo a la observación, y a las dimensiones que te mencioné anteriormente, así evaluamos acá.

X: Las dimensiones como sensoriales...

E: Social, cognitiva...

X: ¿y qué enfoque de evaluación utilizan?

E: El cualitativo.

X: ¿Utilizan algún instrumento?

E: Sí, los registros de observación. Cada adulta tiene cuatro niños y todos los días se trata de registrar, dentro de lo posible, a dos niños de su grupo con dos dimensiones de la evaluación, ya sea motriz o lo que ella quiera observar, se observa la dimensión motriz o lenguaje por ejemplo. Entonces ella está pendiente del juego o en la alimentación o en la muda.

X: Ah entonces es como una observación más global, no como de una actividad específica sino como de todo el día.

E: Todo el día sí.

X: ¿Y como institución tienen algún tipo de procedimiento evaluativo? En las aulas por ejemplo, que todas las aulas tengan que entregar algo al centro.

E: Sí, se entregan informes. Ya sea a las familias o a la directora, son por periodos, el periodo de la adaptación que es marzo hasta junio, de adaptación diagnóstico se llama eso. El que estamos haciendo ahora es el de realización de procedimientos y después viene el de finalización que es a finales de año.

X: Bueno y como pregunta final, el trabajo con las familias ¿Cómo lo favorecen o continúan lo que realizan en el aula en el hogar?

E: Se realizan varias entrevistas a profundidad con las familias, se realizan visitas domiciliarias también a los menores, eso en general.

X: ¿Hay algún aspecto que te gustaría agregar que no haya consultado?

E: No, es que en realidad es bien completa la entrevista, abordaste todos los puntos.

X: Gracias, entonces aquí concluimos la entrevista.

Entrevista Directora

La entrevista se llevó a cabo el día 27 de octubre. Para amenizar la lectura se denominará con la letra E a la entrevistadora y con la letra D a la directora del centro. Los nombres se omiten simbolizando con una letra N para los niños y niñas y con una letra A para las adultas.

E: Usted que es directora de este centro ¿También es educadora de párvulos?

D: Sí, educadora de párvulos. Tengo 8 años de educadora de párvulos.

E: ¿Y cuánto tiempo lleva en este centro?

D: Acá llegué en 2019, llevo 3 años pero llevo 12 en la fundación. Llegué como técnico de párvulos, fui 15 años técnico de párvulos, estuve 1 año como técnico en párvulos, coeducadora, y después hice mi práctica ahí en sala cuna, yo trabajaba en el jardín Aitú en La Cisterna. Es solo sala cuna, entonces era sala cuna menor y sala cuna mayor, no había más niveles. Hice ahí la práctica y comencé a hacer mi práctica como en la mañanita pero después como que igual me incorporaba en la tarde como que era mi nivel, en aquellos años, te estoy hablando de como nueve años atrás, la educadora era 1 educadora para las 2 salas, entonces era 1 educadora por 40 niños, no como ahora que la fundación toma esta decisión de que sean 2 por el modelo curricular, pero de acuerdo al decreto es 1 por 40 niños.

Entonces en ese tiempo yo como que al final después me hacía parte de ese proceso pedagógico de educadora de la otra sala, la hice en sala cuna mayor, y me acuerdo que después de ello debo, me faltaba como la tesis, había terminado mi proceso de práctica pero me faltaba dar el examen de tesis, ya la había entregado. Ahí me ofrecieron en la fundación quedarme de educadora, y yo “pero todavía me falta el título”, y comencé antes, como con un sueldo más bajo, como acompañando los procesos, y ahí estuve 8 años en ese jardín y los 2 últimos fui la subrogante de la directora, y ya después me vine acá como por un reemplazo de dos meses y de ahí nunca más... Y ese jardín era bien particular porque los procesos se daban solo en dos años, porque era solo sala cuna menor entonces los niños llegaban, o sea sala cuna mayor y menor, llegaban desde 3/4 meses hasta los 2 años, entonces la trama que estudiábamos, la trama de desarrollo postural, era mucho más específica, porque acá se da un aprendizaje más extenso. Así que fue una buena experiencia.

E: Claro ¿Acá cuántos niveles tienen?

D: Cuatro.

E: Cuatro niveles, sería sala cuna menor y mayor y niveles medios ¿o no?

D: Claro, medio menor y medio mayor. Entonces acá se van a las 4 años. Los niños llegan como a los 3 /4 meses que es lo que han estado llegando ahora último y se van a los 4 años y

medio, y con algunos niños en situación de discapacidad nos estamos quedando hasta los 5, entonces se van al kínder.

E: Bueno, en este centro educativo y en particular en este nivel de sala cuna menor que estoy observando ¿Cuál es la modalidad curricular o pedagogía desde la cual se trabaja?

D: Bueno en todo el jardín se trabaja el modelo curricular “Crecer jugando”, ya. Es un modelo auto determinante que lo creó en el año más o menos 2014 se creó. Fue construido por las directoras y por el área de primera infancia de la Fundación Cristo Joven, ya. Ellas lo construyeron entre el 2012 y el 2014, sistematizaron las prácticas que se hacían en aquellos años en 3 o 4 jardines, no habían más en la fundación y crearon este modelo el cual está sustentado en varios pilares y dentro de lo metodológico está sustentado en la pedagogía Pikler, Waldorf y en los derechos humanos. Pero tiene muchos elementos metodológicos y están como bien claros. Y ellos declaran en el 2015 este documento, este modelo curricular, lo hacen como parte de la fundación y se comienza ya a instalar. Ha sido un proceso largo porque igual en el proceso hemos tenido que cambiar formato, después volvemos a los anteriores, y ahí ha sido como... La gente que está acá tiene que aprender a ser flexible, porque siempre se habla que la educación es flexible pero la gente que trabaja, los agentes educativos, no siempre son flexibles, como que te instalan una cosa, te cegai y como que así se hace y la gente se molesta porque te lo cambian. Entonces es como complejo eso dentro de los cambios.

Pero hay varios elementos que se han tomado de las dos metodologías pero no somos Pikler ni somos Waldorf.

E: Pero igual, por ejemplo la educadora me contaba que en sala cuna se intenciona más Pikler y en los niveles medios como que ya se hace una mezcla como con Waldorf.

D: Exacto. En las salas cunas se toma todo lo que tiene que ver con el movimiento en libertad, que es algo que estableció Pikler en su instituto y se toman los cuidados cotidianos, y el ritmo diario se toma desde la pedagogía Waldorf. El ritmo, esto de que no sea una rutina tan estructurada, en los otros jardines hay una rutina como que “ya a las 9 nos saludamos, a las 10 nos sentamos a tomar agua, a las 11 se mudan”. Acá no está eso, no hay horarios, acá si hay un ritmo que tiene que ver con las características de cada grupo de niños y niñas. Y en los medios ya se van tomando experiencia de imitación, experiencias pedagógicas colectivas y ahí se van tomando según los elementos del día. Entonces los 5 días, todos los días tienen un elemento.

Por ejemplo el día lunes, le vamos a dar realce al aire y hacemos experiencias pedagógicas colectivas que respondan al aire, por ejemplo danzas. El día martes toca tierra y ese día hacemos experiencias basadas en la tierra, no sé, puede ser desgranar porotos, ir a trabajar al huerto, hacer pan amasado... El día miércoles toca agua por ejemplo y podemos teñir, podemos regar el huerto, el día jueves toca fuego y en el fuego, qué es lo que trabajamos, la concentración. Entonces ahí no sé de pronto las chicas ensartan cuentas o los niños, ya en otros niveles grandes bordan, aprenden a coser... ya y eso pasa en las experiencias de los niveles grandes.

E: Súper, los elementos yo también los he visto reflejados en sala cuna con el reencuentro, que los niños van, toman los elementos, los dejan y bueno, se encuentran en ese momento de la mañana.

D: Exacto, y el reencuentro se hace en sala cuna menor desde el segundo semestre. No se hace en el primer semestre, porque hay que recordar que la sala cuna menor van a llegar todos acostados, porque son muy pequeños y si tu haces un reencuentro donde no hay el interés de esos niños como de tomar atención a eso, a la voz, lo que las chicas han ido descubriendo es que cuando empieza el desplazamiento, ya como la postura bípeda, ahí ya se pueden acercar, comienzan las rondas. Y lo importante del reencuentro y clave es que no se le dice a los niños que se acerquen, el que quiere se acerca, pero al final igual ocurre en toda la sala porque la que está ubicada en la plaza de juegos igual canta, los niños igual mantienen esa atención. Yo por ejemplo veía el otro día N (se omite el nombre) igual tarareando la canción aunque él estaba como con un material, entonces igual se hace pero no como obligación que todos los niños vayan. Y algo bien importante que hacemos respecto a lo pedagógico es que nosotras en la planificación no planificamos el rol del niño, planificamos el rol de la adulta para que el niño logre el objetivo de aprendizaje. Porque lo que a uno le enseñaron cuando estudio era a planificar el rol del niño “el niño se sentará, llevará su silla, el niño comerá”, no. Aquí lo que hacemos es “la adulta se ubicará a la altura del niño, preparará el espacio, fortalecerá el lenguaje” pero todo eso va a ser en base a que la adulta quiera lograr ese objetivo de aprendizaje con el niño.

E: ¿Y esto viene dado desde la modalidad Crecer jugando?

D: Exacto.

E: O sea, todas estas cosas que usted me ha mencionado ¿Están relacionadas y estipuladas en la modalidad Crecer jugando?

D: Exacto. Igual tengo acá las orientaciones y el modelo, quizás podría igual detallarte para que entendai bien el proceso.

E: Súper, sí. Sería bueno poder revisarlo como aparte.

D: Sí, super.

E: Muchas gracias. Claro y por ejemplo acá tengo algunas consultas que quedan un poco en el aire, que tienen que ver con de dónde nace el interés de esta modalidad Crecer jugando y como los criterios y motivos de por qué se escogió la modalidad. No sé ¿Cuál trabajaban antes en la fundación?

D: La fundación antes tenía como un modelo siempre basado en los derechos humanos, ya, y nace como... Bueno la fundación lleva en Lo Hermida lleva más de 40 años, ahí la fundación comenzó siendo como un centro comunitario, después las mismas madres estudiaron técnico o educadora y fueron como abriendo sus caminos y también pudiendo tomar un rol ya no tanto de mamá sino que profesional. Y la fundación siempre ha querido ser como un impacto en educación parvularia pero desde las prácticas respetuosas yo creo. Desde ver al niño como un sujeto de derechos y no solo el discurso del sujeto de derechos porque es algo que se manifiesta bastante en la sociedad sino más que nada verlo como un ser con características, con sentimientos, como validamos, como aprendemos a escuchar y yo creo que fue dándole sentido la pedagogía Pikler y Waldorf porque también el juego en esos dos curriculum o en esos dos autores es primordial. Entonces para nosotros el juego es fundamental y ahí se vuelve como este pilar transversal.

E: Claro ahí se entrelazan los tres conceptos centrales.

D: Exacto.

E: Ahí me queda más claro. Bueno, ¿De qué manera estas características se aplican en el centro? Yo lo que he visto, el material, los espacios también son super amplios...

D: Es importante igual también y que se toma mucho de la pedagogía Pikler, la preparación de los ambientes. Cómo el adulto prepara el espacio y también intenciona un juego, una preparación de un juego y no todos los días es el mismo. Por ejemplo, de pronto, no sé, en el espacio de construcción puedes preparar 5 legos en un lado, otras madereras y al otro día preparas otro juego pero con el mismo material y cómo también nosotras cada 15, cada 20 minutos vamos reordenando esos espacios, porque tiene que ver con la estructura de los niños. Porque la gente malinterpreta el juego libre y cree como que no hay una intención pedagógica. Por lo general los primeros años la gente decía “no, a este jardín vienen a puro jugar” pero el juego libre tiene un objetivo, un objetivo que queremos lograr. Puede ser la socialización, puede ser algo de lógico matemático, hay muchos objetivos que puedes trabajar en esos momentos y tienes que intencionarlos. Y para eso debes preparar y las adultas deben preparar los espacios para que los niños y niñas tengan un juego transversal.

E: Claro entonces, yo igual he observado que por lo general cuando los niños no están usando el espacio, llega una adulta y que se está manteniendo un orden y eso ¿encuentras tú que tiene que ver con la estructura que tienen los niños?

D: Exacto, y es importante dentro de la pedagogía Waldorf como vamos trabajando la voluntad de esos niños. Porque la voluntad se va trabajando solamente con lo que haces, la pedagogía Waldorf trabaja el sentir, el hacer y cómo vamos ejecutando. Entonces si tu no trabajas, la gente dice “los niños nunca ordenan”, pero si tú no mantienes ese espacio cómo el niño va a imitar ese espacio ordenado. Yo lo que siempre les he dicho a las chiquillas, si uno empieza en sala cuna menor con un ritmo muy claro con su grupo, y eso no significa que vamos a estar todo el día como locas ordenando, no, sino que vamos siendo cautelosas, vamos enseñando cosas a los niños dentro de las normas sociales, llegai a un medio mayor que de verdad vas a estar tranquila, los niños van a lograr después poder irse a otro nivel, pero si tu no pusiste límites dentro de esos cuatro niveles el medio mayor se va a morder, se va a pegar, van a ocurrir situaciones de mucho juego desbordado, porque ya se van al colegio. Entonces yo creo que es primordial ese rol de la adulta.

Y eso también tiene que ver mucho con Pikler, o sea para ellas las maestras y las adultas tienen que ser cálidas, cercanas, buscar el contacto visual, poder ponerse a la altura de los niños...

E: Claro. Bueno y hablando también de las actitudes de las adultas ¿Qué tipo de formaciones previas se necesitan para poder trabajar en este centro?

D: No sé si tanta formación previa porque la verdad uno llega así como sin saber mucho, lo que uno estudió, la chiquillas también, pero si uno como directora y las educadoras tienen la labor de capacitar a sus equipos.

E: Pero acá por ejemplo son todas o educadoras de párvulos o técnico en educación parvularia.

D: Sí, no hay nadie con algún curso especial, yo creo que soy la única que tiene algún seminario Pikler y A (se omite el nombre) que en este minuto está haciendo un seminario Pikler también. O sea ojalá las chiquillas pudieran tener acceso todas pero son caros igual, no son económicos y en esa parte uno no se puede meter como “chiquillas es obligatorio” no, pero yo creo que a la gente que le va haciendo más sentido va buscando esas herramientas. Yo hice en una oportunidad muchos muchos seminarios Pikler porque claro yo empecé cuando se armó el modelo curricular entonces en ese tiempo venía hartos la AAA(se omiten tres nombres) que son de la Red, porque ellas fueron instalando y en algún momento la A se omite nombre) fue parte de la fundación, la A (se omite nombre) también fue nuestra educadora diferencial en algunos jardines. Entonces yo creo que las que somos antiguas aprendimos mucho de ellas, porque además son personas que uno sabe que son muy maestras de la Red.

E: Sí, igual la educadora me comentaba que hacían capacitaciones y cursos constantemente acá.

D: Sí, constantemente por ejemplo vienen dos veces al mes que se suspenden los niños en la tarde, los viernes, tenemos medio día, dos veces al mes y en esas reuniones que se llaman CAHUE nosotras hacemos formaciones y esas formaciones son en base al modelo curricular. Entonces ahí tu capacitas dentro de los derechos humanos, capacitas de los cuidados cotidianos, de todo el ritmo. Pero eso es obligación para uno como directora ir haciéndolo con los equipos.

E: Claro, y la fundación ¿Sigue capacitando, sigue apoyando?

D: Sí mira, la fundación tiene, bueno su equipo de primera infancia donde ellas tienen, son 6 personas y A (se omite nombre) que es la persona encargada, y cada persona acompaña un

jardín. Yo creo que cada una de las chiquillas tiene como 3 o 4 jardines y hacen un acompañamiento. Entonces van una semana a un jardín, observan el ritmo, acompañan a las chicas con estrategias, después se van a los otros jardines, después vuelven acá a mirar si es que se están cumpliendo y dentro de eso vamos haciendo formaciones entre ellas o de pronto te dejan a ti como “mira A (se omite nombre) creo que hay que reforzar esto ¿Puedes hacer esta capacitación?” Como que te van acompañando en ese proceso y esos acompañamientos se llaman focalizados. Y bueno a nosotros nos acompaña A (se omite nombre), ella es de la Red Pikler y es además educadora diferencial, entonces la A (se omite nombre), incluso hace dos semanas estuvieron acá con nosotras acompañándonos y después siempre finaliza con un día viernes que tenemos un jornada, hay hartas personas de ese equipo que son pedagogas de emergencia entonces también hay hartos de la pedagogía Waldorf en ese equipo.

E: Super completo todo, muchas gracias por haberse abierto y expandido tanto en la información que me dió. Esas son todas las preguntas que tenía planificadas para hoy, así que si usted quisiera agregar algo más bienvenido es.

D: Agregar solo que bueno que nosotros tenemos un sello, nuestro sello es la inclusión, nuestro sello es poder trabajar y no solo la inclusión desde la situación de discapacidad sino que también de las familias migrantes que es lo que más hemos tenido en este último tiempo y también con las chicas hemos tratado de construir un poquito más un sello comunitario, poder tomar las redes de la comuna, Peñalolén tiene bastantes redes para trabajar y hacernos visibles también, tomarnos los espacios, creo que igual los jardines de pronto están muy insertos en lo de adentro del jardín y la gente se toma la población al final y los espacios son para los niños. Así que eso, acá más que nada acá las chicas siguen el ritmo a pesar que hay mucho equipo nuevo, por lo menos en sala cuna menor que estuviste ahí la única antigua es A (se omite el nombre), las demás son todas nuevas de este año algunas, A (se omite el nombre) lleva dos meses recién pero igual aún así y todo las chicas llevan el ritmo y se nota esa calma en la sala, así que se observan los niños tranquilos, o sea por lo general las salas cunas menores son de hartos llantos y acá las chicas yo creo que tienen un ritmo bien calmado.

E: Sí, lo modelan constantemente.

D: Eso, no sé si me quiere preguntar algo más.

E: Me quedó super claro todo lo que me explicó así que muchas gracias en realidad, muchas gracias.

ANEXO 5: Cartas de validación



Sra Mónica Manhey,

De nuestra consideración:

Nos encontramos realizando un estudio comparativo de dos centros educativos que cuentan distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna menor, para optar al grado de magíster en educación. Para ello es necesario conocer lo que los propios actores opinan, perciben y realizan en relación a la psicomotricidad en su quehacer en el aula con los niños y niñas. En esta fase del proceso de investigación es fundamental lograr la validez de la entrevista semiestructurada elaborada para este estudio. Por esta razón es que su experticia es indispensable para permitir una mejora sustantiva de la entrevista diseñada.

Con el propósito de lograr una mejor precisión del instrumento se entregan los objetivos generales de la investigación y que orientan el objeto de estudio.

Finalmente, encontrará una ficha con información requerida en torno a su formación como Experto-Evaluador.

Agradeciendo desde ya su colaboración le saludan atentamente,

Carolina Aroca
Profesora Guía

Xaviera González
Estudiante

Pregunta de Investigación

A partir de los antecedentes presentados surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo influyen distintas modalidades curriculares al rol que tiene el centro educativo en cuanto al desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

- Comparar dos centros educativos con distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen en el desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna.

Objetivos Específicos

- Describir el espacio físico y el mobiliario que el centro educativo utiliza para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna.
- Determinar las percepciones que tienen las educadoras sobre el desarrollo psicomotor en sala cuna a través de su discurso.
- Identificar los objetivos que se utilizan para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna en los documentos pedagógicos.
- Analizar diferencias y similitudes que existan en ambas modalidades educativas en el desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna.

Entrevista Educadoras

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUGERENCIAS
CURRICULUM	- Este centro educativo y en particular este nivel de sala cuna menor ¿Cuál es la modalidad	De acuerdo. Aunque puede que no sepan a qué se le llame Modalidad Curricular. Tal vez si no responden ejemplificar o bien es un dato importante

	<p>curricular/ pedagogía desde la cual se trabaja?</p> <p>- ¿Cuáles son las características principales de esta modalidad curricular/ pedagogía?</p> <p>- ¿De qué manera estas características se aplican en el aula?</p> <p>- ¿Cuáles son los criterios, motivos o razones por las que se escogió esta modalidad curricular/ pedagogía por sobre otra?</p> <p>- ¿En esta modalidad curricular/ pedagogía se trabaja con las Bases Curriculares de Educación Parvularia? Si se responde que sí, preguntar ¿Cómo se aborda el núcleo de Corporalidad y Movimiento en las experiencias diarias con los niños y niñas? Si es no, ¿Proponen actividades específicas para el desarrollo motriz de los niños y niñas? Para ambos casos, ¿Podría ejemplificar?</p>	<p>si no saben.</p> <p>De acuerdo.</p> <p>De acuerdo.</p> <p>De acuerdo.</p> <p>De acuerdo. Sugiero no mencionar Núcleo. Sino que salga de las sujetas entrevistadas entendiendo es un estudio con enfoque cualitativo.</p> <p>- ¿En esta modalidad curricular/ pedagogía se trabaja con las Bases Curriculares de Educación Parvularia? Y cómo trabaja el desarrollo motriz? ¿Podría ejemplificar?</p>
--	---	---

<p>PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En relación a la planificación, ¿Ustedes planifican experiencias de aprendizaje específicas en relación a la corporalidad o la motricidad en los niños y las niñas? - Si hacen planificación: ¿Se indica si la educadora debe guiar una experiencia y que es lo que debería hacer el niño o la niña en la experiencia o actividad? - ¿Aparece en esas planificaciones como debe ser la interacción de la educadora con el niño o la niña? ¿Especifican si tiene que haber un tono de voz particular o si le tiene que hablar durante la experiencia o actividad? - - ¿Me puede describir alguna de las situaciones cotidianas: la muda y/o el almuerzo y alguna de las actividades variables o estables? 	<p>Pueden contestar si. La mayoría.</p> <p>Modificar.</p> <p>¿Cómo planifican las experiencias de motricidad? Algo así</p> <p>Modificar. No se entiende Sugiero Puede narrarme una situación pedagógica en función de la motricidad?</p> <p>Modificar.</p> <p>Me complica esto porque pueden decir si. ¿No será mejor revisar documentación y tal vez triangular?</p> <p>Esta la sacaría</p> <p>Modificar.</p> <p>¿Me puede describir alguna de las situaciones cotidianas: la muda y/o el almuerzo y alguna de las actividades variables o estables y cómo se favorece la motricidad?</p>
----------------------	---	--

<p>ESPACIO Y MOBILIARIO</p>	<p>- ¿Me puede describir cómo utilizan el espacio de la sala en los distintos momentos del día en relación a la cantidad de niños y niñas? Por ejemplo, ¿Todos los niños y niñas están presentes en los mismos espacios al mismo tiempo o se va separando por grupos? Cuando realizan la planificación ¿Definen cómo se va a disponer el espacio? (Profundizar)</p> <p>- En relación al mobiliario: ¿Qué tipo de muebles tienen en el aula? Este tipo de mobiliario, en su experiencia/ opinión ¿Favorece la movilidad de los niños y niñas?</p> <p>- En relación al material didáctico: ¿Cómo se utiliza el material didáctico?</p> <p>- ¿En la planificación está definido el material didáctico que se va a utilizar?</p> <p>- ¿Qué tipo de materiales utilizan? ¿Son de confección propia, son de uso cotidiano o son</p>	<p>Modificar. Sugiero una sola</p> <p>¿Qué características debiera tener el espacio para favorecer la motricidad en esta etapa de vida? Y ustedes lo tienen?</p> <p>Es muy obvio que responderán si</p> <p>¿Qué características debiera tener el material didáctico para favorecer la motricidad en esta etapa de vida? Y ustedes lo tienen?</p>
-----------------------------	---	--

	<p>materiales didácticos elaborados? (Profundizar)</p> <p>- ¿Qué criterios utilizan para la selección del material didáctico? ¿Tiene relación con la etapa del desarrollo en la que se encuentran niños y niñas?</p> <p>- Cuando se disponen los materiales en el aula ¿Son expuestos según las actividades o experiencias o en general los dejan libres para que los niños y niñas exploren?</p> <p>- ¿Cada cuánto tiempo cambian el mobiliario? ¿Y los materiales didácticos?</p> <p>- ¿Cuáles son los criterios de cambio del mobiliario y de los materiales didácticos?</p>	<p>Modificar. Muy dirigida eliminar esto</p> <p>Modificar. Sugiero algo más amplio Cuénteme del tipo de material y cómo se les presenta</p>
EVALUACIÓN	<p>- En relación a la evaluación: ¿Cómo evalúan?</p> <p>- ¿Qué enfoque de la evaluación utilizan? (Profundizar)</p>	<p>Modificar. En relación a la evaluación: ¿Cómo evalúan aprendizajes referidos a la motricidad ? (instrumento, momentos, quienes lo hacen...) cuénteme</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan? (Explicar) - ¿Como institución tienen algún tipo de procedimiento evaluativo que hayan establecido? 	
PREGUNTAS FINALES	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto al trabajo con las familias ¿Tienen algún trabajo específico o criterios para favorecer o continuar el trabajo que se realiza en el centro en los hogares? - Para finalizar ¿Hay algún aspecto que no haya consultado que le gustaría abordar? 	

Ficha Juicio de Experto

Nombre y apellido:	Mónica Manhey Moreno
Título profesional:	Educadora de Párvulos
Grado/s Académico/s:	Magíster en Educación mención Educación Parvularia Doctorado en Educación.
Institución en la que trabaja:	Universidad de Chile

Sugerencias generales:

Eliminar algunas preguntas que “no discriminan”, es decir, que es obvio que contestarán si

Eliminar lo que marqué en amarillo si lo consideras pertinente.

Sugiero acortar la entrevista entendiendo (no me quedó claro) que el estudio es cualitativo. No pueden haber más de 30 preguntas, cansa al entrevistado. Menos preguntas y que se expliquen en respuestas. Si no lo mencionan ya es un hallazgo.

Gracias por considerarme y espero te sirvan los aportes.



Sra Carolina Grellet,

De nuestra consideración:

Nos encontramos realizando un estudio comparativo de dos centros educativos que cuentan distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna menor, para optar al grado de magíster en educación. Para ello es necesario conocer lo que los propios actores opinan, perciben y realizan en relación a la psicomotricidad en su quehacer en el aula con los niños y niñas. En esta fase del proceso de investigación es fundamental lograr la validez de la entrevista semiestructurada elaborada para este estudio. Por esta razón es que su experticia es indispensable para permitir una mejora sustantiva de la entrevista diseñada.

Con el propósito de lograr una mejor precisión del instrumento se entregan los objetivos generales de la investigación y que orientan el objeto de estudio.

Finalmente, encontrará una ficha con información requerida en torno a su formación como Experto-Evaluador.

Agradeciendo desde ya su colaboración le saludan atentamente,

Carolina Aroca

Xaviera González



Pregunta de Investigación

A partir de los antecedentes presentados surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo influyen distintas modalidades curriculares en el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

- Comparar dos centros educativos con distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen en el desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna.

Objetivos Específicos

- Describir el espacio físico y el mobiliario que el centro educativo utiliza para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna.
- Determinar las percepciones que tienen las educadoras sobre el desarrollo psicomotor en sala cuna a través de su discurso.
- Identificar en los documentos pedagógicos aquellos objetivos que promueven/obstaculizan el desarrollo psicomotor en sala cuna .
- Analizar diferencias y similitudes que existan en ambas modalidades educativas en cuanto al desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna. Eso implicaría evaluar el desarrollo psicomotor de niños y niñas. Me parece que lo que debería ir en este punto es : Analizar diferencias y similitudes que existan en ambas modalidades educativas en cuanto al desarrollo psicomotor de niños y niñas en el nivel de sala cuna.

Entrevista Educadoras

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUGERENCIAS
CURRICULUM	<ul style="list-style-type: none"> - Este centro educativo y en particular este nivel de sala cuna menor ¿Cuál es la modalidad curricular/ pedagogía desde la cual se trabaja? - ¿Cuáles son las características principales de esta modalidad curricular/ pedagogía? - ¿De qué manera estas características se aplican en el aula? - ¿Cuáles son los criterios, motivos o razones por las que se escogió esta modalidad curricular/ pedagogía por sobre otra? - ¿En esta modalidad curricular/ pedagogía se trabaja con las Bases Curriculares de Educación Parvularia? Si se responde que sí, preguntar ¿Cómo se aborda el núcleo de Corporalidad y Movimiento en las experiencias diarias con los niños y 	<ul style="list-style-type: none"> - En este centro educativo y en particular en este nivel de sala cuna menor ¿Cuál es la modalidad curricular/ pedagogía desde la cuál se trabaja? <p>¿Proponen actividades específicas para fortalecer el</p>

	<p>niñas? Si es no, ¿Proponen actividades específicas para el desarrollo motriz de los niños y niñas? Para ambos casos, ¿Podría ejemplificar?</p>	<p>desarrollo psicomotriz de los niños y niñas?</p>
<p>PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En relación a la planificación, ¿Ustedes planifican experiencias de aprendizaje específicas en relación a la corporalidad o la motricidad en los niños y las niñas? - Si hacen planificación: ¿Se indica si la educadora debe guiar una experiencia y que es lo que debería hacer el niño o la niña en la experiencia o actividad? - ¿Aparece en esas planificaciones cómo debe ser la interacción de la educadora con el niño o la niña? ¿Especifican si tiene que haber un tono de voz particular o si le tiene que hablar durante la experiencia o actividad? - 	<p>En relación a la planificación, ¿Ustedes planifican experiencias de aprendizaje específicas en relación a la corporalidad o la psicomotricidad en los niños y las niñas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si hacen planificación: ¿Se indica si la educadora debe guiar una experiencia y qué es lo que debería hacer el niño o la niña en la experiencia o actividad? ¿Dentro de la planificación, existen actividades y/o tiempos destinados a qué niños y niñas jueguen y exploren libremente ? <p>¿ En cuáles momentos se debiesen anticipar verbalmente las actividades y los cuidados (por ejemplo, durante los cuidados : Muda, alimentación, baño, o antes</p>

	<p>¿Me puede describir alguna de las situaciones cotidianas: la muda y/o el almuerzo y alguna de las actividades variables o estables?</p>	<p>de cada actividad)?</p>
<p>ESPACIO Y MOBILIARIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Me puede describir cómo utilizan el espacio de la sala en los distintos momentos del día en relación a la cantidad de niños y niñas? Por ejemplo, ¿Todos los niños y niñas están presentes en los mismos espacios al mismo tiempo o se va separando por grupos? Cuando realizan la planificación ¿Definen cómo se va a disponer el espacio? (Profundizar) - En relación al mobiliario: ¿Qué tipo de muebles tienen en el aula? Este tipo de mobiliario, en su experiencia/ opinión ¿Favorece la movilidad de los niños y niñas? - En relación al material didáctico: ¿Cómo se utiliza el material didáctico? - ¿En la planificación está definido el material 	<p>¿ En su opinión, los juguetes de la sala promueven la exploración de niños y niñas ? Cuáles son estos juguetes ?</p> <p>¿ En su opinión, el mobiliario y el espacio favorecen el movimiento libre y la exploración de niños y niñas ? Describa.</p> <p>El mobiliario y el espacio físico de la sala ¿favorece la interacción de usted con niños y niñas ? (Profundizar) Por ejemplo, el mobiliario le permite a usted acompañarlos con la mirada, escucharlos , sostenerlos cómodamente, etc.</p>

	<p>didáctico que se va a utilizar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de materiales utilizan? ¿Son de confección propia, son de uso cotidiano o son materiales didácticos elaborados? (Profundizar) - ¿Qué criterios utilizan para la selección del material didáctico? ¿Tiene relación con la etapa del desarrollo en la que se encuentran niños y niñas? - Cuando se disponen los materiales en el aula ¿Son expuestos según las actividades o experiencias o en general los dejan libres para que los niños y niñas exploren? - ¿Cada cuánto tiempo cambian el mobiliario? ¿Y los materiales didácticos? - ¿Cuáles son los criterios de cambio del mobiliario y de los materiales didácticos? 	
--	---	--

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - En relación a la evaluación: ¿Cómo evalúan? - ¿Qué enfoque de la evaluación utilizan? (Profundizar) - ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan? (Explicar) - ¿Como institución tienen algún tipo de procedimiento evaluativo que hayan establecido? 	¿Qué aspectos del desarrollo individual consideran las evaluaciones que realiza ?
PREGUNTAS FINALES	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto al trabajo con las familias ¿Tienen algún trabajo específico o criterios para favorecer o continuar el trabajo que se realiza en el centro en los hogares? - Para finalizar ¿Hay algún aspecto que no haya consultado que le gustaría abordar? 	

Ficha Juicio de Experto

Nombre y apellido:	Carolina Grellet
Título profesional:	Psicóloga

Grado/s Académico/s:	Licenciada en Psicología, especialista en Psicomotricidad
Institución en la que trabaja:	U. de Chile

ANEXO 6: Formato consentimientos informados

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA DIRECTIVOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Estudio comparativo de dos centros educativos de distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna” a cargo de la profesora Carolina Aroca Toloza académica de la Universidad de Chile. El objeto de esta carta es solicitar autorización para observar el ambiente y mobiliario del establecimiento educativo dirigido por usted.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El estudio busca comparar dos centros educativos con distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen en el desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna menor.

¿En qué consiste su participación?

Consiste en autorizar la participación de las educadoras de Párvulos de su establecimiento en una o más observaciones de clases, las cuales serán registradas en notas de campo y en entrevistas grabadas en audio.

¿Cuánto durará su participación?

Todo esto se realizará en cuatro días con duración de una jornada por día (aproximadamente 4 horas diarias), la que se llevará a efecto en el establecimiento educacional que usted lidera.

¿Qué riesgos corre al participar?

A juicio de los investigadores su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para usted. Los registros no tienen propósitos evaluativos para usted o la educadora de su establecimiento. Los resultados de la investigación le serán entregados si estima pertinente, sin identificar a los sujetos, sino resultados globales.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio tiene el beneficio de entregar valiosa información al docente y establecimiento que usted lidera. Asimismo, la investigación tiene el beneficio de producir conocimiento para la comunidad científica, para continuar investigando y que los investigadores aporten valiosas sugerencias sobre cómo se aborda desde diversas perspectivas el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna en Chile.

Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen ni que ello le signifique perjuicios de ningún tipo o pérdida de beneficios ya adquiridos.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. El nombre de la educadora y estudiantes será reemplazado por un código numérico, por lo tanto, no aparecerá en ningún informe o difusión del estudio, lo mismo se hará con el nombre de su institución formadora y escolar. Las bases de datos serán cuidadosamente guardadas bajo encriptación y clave de seguridad, al cuidado del investigador responsable, quien velará para que nadie ajeno tenga acceso a ellos.

¿Cómo se registrará la información?

La información proporcionada será registrada en notas de campo y grabación en audio de entrevistas. Los datos se ocuparán sólo para fines asociados a la presente investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Su participación es absolutamente voluntaria, usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Carolina Aroca Toloza investigadora responsable. Su teléfono celular es 983384121 y su email es carolina.aroca@u.uchile.cl y puede ser ubicada en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,..... , autorizo a la Educadora de Párvulos del establecimiento educacional que dirijo a participar en el estudio “Estudio comparativo de dos centros educativos de distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Nombre y Firma Directivo

Carolina Aroca Toloza

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN DE CLASES

EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Estudio comparativo de dos centros educativos de distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna” a cargo de la profesora Carolina Aroca Toloza, académica de la Universidad de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación para optar al grado de magíster en educación.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El estudio busca comparar dos centros educativos con distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen en el desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna menor.

¿En qué consiste su participación?

Consiste en permitirnos asistir y registrar en notas de campo su práctica pedagógica en cuatro jornadas.

¿Cuánto durará su participación?

Todo esto se realizará en cuatro clases de una duración estimada de una jornada en el nivel educativo que usted atiende.

¿Qué riesgos corre al participar?

A juicio de los investigadores su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para usted. Los registros no tienen propósitos evaluativos para usted. Los resultados de la investigación le serán entregados si estima pertinente, sin identificar a los sujetos, sino resultados globales.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio tiene el beneficio de entregar valiosos conocimientos e información en relación a la temática de estudio, del mismo modo que los investigadores aporten valiosas sugerencias sobre cómo se aborda desde diversas perspectivas el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna en Chile.

Asimismo, la investigación tiene el beneficio de producir conocimiento para la comunidad científica.

Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen ni que ello le signifique perjuicios de ningún tipo o pérdida de beneficios ya adquiridos.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Su nombre será reemplazado por un código numérico, por lo tanto, no aparecerá en ningún informe o difusión del estudio, lo mismo se hará con el nombre de su institución escolar. Las bases de datos serán cuidadosamente guardadas bajo encriptación y clave de seguridad, al cuidado del investigador responsable, quien velará porque nadie ajeno tenga acceso a ellos.

¿Cómo se registrará la información?

La información proporcionada será registrada a través de notas de campo. Los datos se ocuparán sólo para fines asociados a la presente investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Su participación es absolutamente voluntaria, usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tendrá la libertad de participar en las clases que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Carolina Aroca Toloza investigadora responsable. Su teléfono celular es el 983384121 y su email es carolina.aroca@u.uchile.cl y puede ser ubicado en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Estudio comparativo de dos centros educativos de distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Nombre y Firma Participante

Firma Carolina Aroca Toloza

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Estudio comparativo de dos centros educativos de distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna” a cargo de la profesora Carolina Aroca Toloza académica de la Universidad de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El estudio busca comparar dos centros educativos con distintas modalidades curriculares en cuanto al rol que cumplen en el desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna menor.

¿En qué consiste su participación?

Consiste en participar en una entrevista semiestructurada cuyos temas centrales son:

- El espacio físico y el mobiliario que el centro educativo utiliza para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna.
- Las percepciones que tienen las educadoras sobre el desarrollo psicomotor en sala cuna a través de su discurso.

- Los objetivos que se utilizan para promover el desarrollo psicomotor en sala cuna en los documentos pedagógicos.

¿Cuánto durará su participación?

Todo esto se realizará en una sesión, de una duración estimada de 1 hora y 30 minutos, la que se llevará a efecto en una fecha y sitio por convenir.

¿Qué riesgos corre al participar?

A juicio de la investigadora su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para usted. La entrevista no tiene propósitos evaluativos para usted. Los resultados de la investigación serán entregados a usted si estima pertinente, sin identificar a los sujetos, sino resultados globales.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio tiene el beneficio de entregar valiosa información para usted y la institución en la cual trabaja. Asimismo, la investigación tiene el beneficio de producir conocimiento para la comunidad científica, para continuar investigando y que los investigadores aporten valiosas sugerencias sobre cómo se aborda desde diversas perspectivas el desarrollo psicomotor en el nivel de sala cuna en Chile.

Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen ni que ello le signifique perjuicios de ningún tipo o pérdida de beneficios ya adquiridos.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Su nombre será reemplazado por un código numérico, por lo tanto, no aparecerá en ningún informe o difusión del estudio, lo mismo se hará con el nombre de la institución escolar en la que usted trabaja. Las bases de datos serán cuidadosamente guardadas bajo encriptación y clave de seguridad, al cuidado del investigador responsable, quien velará para que nadie ajeno tenga acceso a ellos.

¿Cómo se registrará la información?

La información proporcionada será grabada en audio y transcrita textualmente. Los datos se ocuparán sólo para fines asociados a la presente investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Su participación es absolutamente voluntaria, usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Carolina Aroca Toloza investigadora responsable. Su teléfono celular es el 983384121 y su email es carolina.aroca@u.uchile.cl y puede ser ubicada en el Departamento de Educación de la

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Estudio comparativo de dos centros educativos de distintas modalidades curriculares en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad en el nivel de sala cuna”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Nombre y Firma Participante

Firma Carolina Aroca Toloza

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.