



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

DESARROLLO DEL NÚCLEO DE CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO EN NIVELES
MEDIOS Y TRANSICIÓN I Y II DE CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN
METROPOLITANA DURANTE LOS AÑOS 2019-2021

MEMORIA DE TÍTULO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS
CON MENCIÓN EN INGLÉS E INTEGRACIÓN CURRICULAR

AUTORAS: ROCÍO FERNANDA ARAYA ZÚÑIGA
DANIELA ALEJANDRA BERRÍOS NÚÑEZ
MAITE CATALINA MEJÍAS DÍAZ

PROFESOR GUÍA: ENRIQUE HUMBERTO PORTALES TAPIA

SANTIAGO DE CHILE, MAYO 2022

DEDICATORIAS

Agradezco al universo por mostrarme el camino correcto que debía seguir y por poner a las personas indicadas a mi lado.

Dedico esta memoria de título a mis padres, pues en estos 5 años de estudio ellos fueron mi pilar fundamental, me dieron amor, apoyo y contención. Agradezco que me hayan entregado unas alas gigantes que me dejarán volar muy alto, gracias por enseñarme a soñar en grande, por darme todas las herramientas necesarias y por mostrarme que todo se consigue con esfuerzo y perseverancia.

También se la dedico a mi sobrino Agustín, pues sin él nada de esto hubiera sido posible, gracias por inspirarme día a día a ser una mejor persona, y ahora una mejor profesional, espero poder ser la educadora que tu no tuviste.

Rocío Fernanda Araya Zúñiga

El culmine de este proceso se lo dedico principalmente a mi madre quien nunca ha dejado de creer en mí, me ha entregado su sabiduría y apoyo de manera constante en todas las decisiones que he tomado a lo largo de la vida.

A mi familia, amigas y amigos, profesoras y profesores quienes me han acompañado durante este proceso.

A Turui, Igor y Marrano que con un movimiento de sus colitas me alegran la vida.

Daniela Alejandra Berríos Núñez

A mi familia, quienes por ellos soy lo que soy. Para mi abuela y papás por su apoyo, consejos, comprensión, amor, ayuda en los momentos más difíciles, y por ayudarme cuando más lo necesité. Me han ayudado a ser todo lo que soy como persona, me heredaron mis valores, principios, carácter, empeño, perseverancia y coraje para lograr mis objetivos.

Para cada una de mis tías, tíos, primas y primos, quienes nunca dudaron en recibirme con los brazos abiertos, llenarme de cariño, abrigarme cuando tuve frío y alimentarme cuando tenía hambre, y por sobre todo, cuando me pidieron perseverar cuando más cansada me veían.

A mis amuletos de la buena suerte, mis fieles compañeras durante todas las noches de desvelo, que nada más bastaba verlas dormidas y en mi cama para no sentirme sola y trabajar a gusto, gracias Frida, y besitos al cielo Pepa.

A mis profes: Profe Hans, Profe Benja, Profe Nancy, Profe Judith, Profe Noemí, Profe Erwin, Profe Francisco; y amigas, en especial a Valentina Mellado, de quienes siempre me encuentro aprendiendo y me alegra el corazón ello.

Por último, pero no menos importante, a Fabio, quien bajo un umbral de amor me ayudó a sobrellevar obstáculos de la manera más linda posible.

Maite Catalina Mejías Díaz

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en una primera instancia a nuestro profesor guía Enrique Portales Tapia. Sus virtudes, su infinita paciencia y comprensión hicieron que este fuera un proceso más ameno, gracias por sus palabras de aliento y sus consejos desde la sabiduría.

A nuestras familias, que sin duda nada de esto habría sido posible, a nuestras profesoras y profesores que nos formaron para ser excelentes profesionales, a las y los funcionarios de la biblioteca que nos facilitaron las instalaciones y el material que necesitábamos para nuestra investigación.

Por último, agradecer a nuestras amigas y amigos quienes nos daban palabras de apoyo, cada persona sabe lo mucho que aportó en este proceso.

Rocío Araya, Daniela Berríos y Maite Mejías

RESUMEN

La crisis sanitaria causada por el COVID-19 ha repercutido de diversas maneras; la evidencia nos cuenta que de manera política, económica, demográfica, social, científica y educativa; la pandemia ha afectado el desarrollo de las sociedades. Destacando este último punto y aterrizando a nivel nacional, la Educación chilena se ha visto profundamente golpeada desde Marzo del 2020, el traspaso de la modalidad presencial a la virtual, la cuarentena y la incertidumbre que generó este nuevo virus, impidió que los diversos procesos educativos se llevaran a cabo bajo lo que típicamente se conocía como cotidianeidad. En el caso de la Educación Parvularia, indiscutiblemente el profesorado de párvulos desde su rol docente se vio en la obligación de replantear y reorientar las experiencias pedagógicas que tienen como finalidad fomentar el desarrollo integral de la infancia. Este cambio implicó desplegar aún más las habilidades, disposiciones y conocimientos que el profesorado de la Educación posee desde sus grados de experticia.

En un nuevo contexto de encierro, el trabajo del núcleo de corporalidad y movimiento, elemento clave para el desarrollo integral de la niñez, cuyo propósito es conocerse y expandir las potencialidades de su cuerpo, se vio dificultado por los diversos contextos que rodean las infancias, quienes durante ese periodo debieron adaptar los espacios de sus hogares para poder realizar experiencias de aprendizaje.

La presente investigación de carácter cualitativa se realizó con el propósito de describir el cambio de estrategias pedagógicas de parte del profesorado de párvulos para trabajar el núcleo de corporalidad y movimiento, y así también explicar cómo se determinaron estas estrategias, además se buscará contrastar las estrategias para el desarrollo de este núcleo tanto en el contexto actual como en el pre pandémico.

Palabras claves: Pandemia, Covid-19, Corporalidad y Movimiento, Estrategias, Educación Infantil.

ABSTRACT

The sanitary crisis caused by the Covid-19 virus has repercutted in various ways; the evidence tells us that in a political, economic, demographic, social, scientific, and educational way, the pandemic has affected the development of societies. Highlighting this last point and landing at the national level, Chilean Education has been hit deeply since March 2020. The transfer from the face-to-face modality to the virtual one, the quarantine, and the uncertainty generated by this new virus prevented the various educational processes from being carried out under what was typically known as daily life.

Indisputably, in the case of preschool education, preschool teachers from their teaching role were forced to reframe and reorient pedagogical experiences that aim to promote the comprehensive development of childhood.

This change involved deploying even more the skills, dispositions, and knowledge that Education teachers possess from their degrees of expertise.

In a new context of lockdown the work of the corporality and movement nucleus, a key element for the integral development of children, which purpose is to know themselves and expand the potential of their bodies, was made difficult by the diverse contexts that surround childhoods which during that period had to adapt the spaces in their homes to be able to carry out learning experiences.

The present qualitative research was carried out with the purpose of describing the change of pedagogical strategies on the part of the preschool teachers to work with the nucleus of Corporality and Movement and thus explain how these strategies were determined. In addition, it will seek to contrast the strategies for the development of this nucleus both in the current and pre-pandemic context.

Keywords: Pandemic, Covid-19, Corporality and Movement, Strategies, Preschool education.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo I	5
Planteamiento del problema	5
I.1 Problematización	5
I.2 Relevancia de la investigación	8
I.2.1 Justificación práctica	8
I.2.2 Justificación teórica	8
I.2.3 Justificación social.....	9
I.3 Objetivos de la investigación	10
I.3.1 Objetivo general.....	10
I.3.2 Objetivos específicos.....	10
Capítulo II	11
Marco teórico	11
II.1 La Educación Parvularia en Chile	11
II.2 Bases Curriculares	16
II.2.1 Trabajo con las familias	18
II.3 Corporalidad y Movimiento	21
II.3.1 Principales estrategias para el desarrollo de la Corporalidad y Movimiento	23
II.4 Rol de quien enseña en primera infancia	29
II.4.1 Aprendizajes significativos	33
II.5 Importancia del movimiento en el aprendizaje	34
II.5.1 Importancia del movimiento según las neurociencias.....	35
II.5.2 Importancia del movimiento según precursores de la Educación Parvularia.....	38
II.6 COVID-19	42
II.7 Políticas Públicas Educativas en contexto de pandemia	45
II.8 Cambio de modalidad	50
II.8.1 Plan paso a paso	54
II.9 Tecnologías de la Información y Comunicación	55
II.9.1 Alfabetización digital	58
II.9.2 Teletrabajo.....	59
II.10 Plataformas digitales	60

II.11 Desarrollo del núcleo bajo un nuevo contexto de normalidad.....	70
II.12 Desafíos	75
Capítulo III	78
Marco metodológico	78
III.1 Generalidades	78
III.2 Paradigma Investigativo	79
III.3 Enfoque metodológico de la investigación	79
III.4 Metodología de la investigación	80
III.6 Técnicas de recolección de información	83
III.7 Técnicas de análisis de datos	85
III.8 Aspectos Éticos	88
III.8.1 Principio de confidencialidad.....	88
III.8.2 Resguardo de la información	89
III.8.3 Criterios de rigor en la investigación	89
Capítulo IV.....	94
Resultados de la investigación	94
Capítulo V	129
Discusión de los resultados	129
V.1 Estrategias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento	129
V.2 Determinación de estrategias a utilizar para desarrollar el núcleo de corporalidad	135
y movimiento	135
V.3 Contraste de las estrategias utilizadas para desarrollar el núcleo de corporalidad	139
y movimiento	139
Capítulo VI.....	145
Consideraciones finales	145
VI.1 Reflexiones al cierre y conclusiones	145
VI. 2 Aportes y proyecciones del estudio	148
Referencias bibliográficas.....	150
Anexos.....	179

Palabras previas para la comprensión de la lectura

La mejor forma de expresar nuestra concepción del mundo y de reflejar cómo es nuestra sociedad, es a través del uso del lenguaje. Éste puede ser un instrumento de cambio, de transferencia de conocimiento y cultura, pero también puede ser una de las expresiones más importantes de desigualdad, ya que manifiesta por medio de la palabra la forma de pensar de la sociedad y cómo en ésta se invisibiliza toda forma femenina y disidente. El uso del lenguaje sexista de ninguna manera puede ser intrascendente, ya que mientras se siga utilizando no podemos conformar una sociedad igualitaria.

Es por esto que presentamos esta investigación redactada desde la utilización de un lenguaje no sexista, con el fin de impulsar en quienes leerán este trabajo una mejor comprensión y conocimiento de los elementos que forman parte del lenguaje cotidiano y de los componentes que fomentan la discriminación, la desigualdad entre los géneros o que promueven los roles y estereotipos tradicionales atribuidos a mujeres y hombres.

Aclaremos que independiente a esta decisión sobre la redacción, se respetaron las individualidades de cada persona involucrada en este proceso, preguntándoles con anterioridad su pronombre con tal de visibilizar su género y la diversidad de cuerpos. Es por esto, que los pronombres utilizados para describir a las personas involucradas son: para quienes investigan, ella/ellas; para quien guía este proceso, él; y para quienes participan; la/las, ella/ellas.

Además, aclaramos que esta memoria de título cumplirá el requisito de las normas apa en su versión 7 en respecto a la citación, sin modificar lo que autores expresan en sus obras. Por otro lado, aclaramos que los objetivos fueron redactados durante el proceso de proyecto de investigación, mucho antes de llegar a la decisión de utilizar un lenguaje no sexista.

Introducción

El núcleo de corporalidad y movimiento y su respectivo desarrollo en la infancia permite que los niños y niñas logren altos niveles de seguridad y confianza personal, los cuales serán base de sustentación para aprendizajes posteriores, ya que es a partir del movimiento que los niños y niñas adquieren conciencia de su propio cuerpo, desarrollando grados crecientes de autonomía, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión personal (Bases Curriculares para la Educación Parvularia [BCEP], 2018). Es decir, mediante la expresión y uso de su cuerpo la infancia va conociéndose y expandiendo las potencialidades de este mismo.

Dicho de otra manera, este núcleo no apunta exclusivamente al desarrollo físico o corporal de un individuo, sino que apuesta por un nuevo escenario, en el cual la corporalidad y el movimiento se convierten en un eje clave del desarrollo personal y social, ya que este núcleo tiene como propósito fundamental su desarrollo armónico e integral. Para esto, es necesario basarse en la evidencia de factores neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que permiten el desarrollo equilibrado de este núcleo, generando así un quiebre en lo que tradicionalmente se destinaba exclusivamente al trabajo de la Educación Física, es decir, el desarrollo de las prácticas corporales, los ejercicios de musculación, gimnasia, deportes y/o capacidades físicas.

Como menciona Benito (2001), no se trata de ejercicio físico mecánico, sino de interacciones que le permitan a los individuos gradualmente la apropiación, comprensión y anticipación de las distintas situaciones que le interesan, sobre las que actúa y le rodea. Y es en este sentido que el nuevo núcleo de corporalidad y movimiento en las bases curriculares para la Educación Parvularia publicadas en el año 2018, permitió que finalmente se le diera la relevancia que debía, ya que en ocasiones anteriores este término sólo fue acuñado en programas estatales de la unidad de currículum y evaluación del Ministerio de Educación (MINEDUC) (entre ellos el programa de Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje [CYMA]). Esta actualización curricular permitió que se reconociera que el movimiento y la corporalidad contribuyen al desarrollo de la propia identidad y la construcción de las estructuras de pensamiento, autorregulación y la sana convivencia (MINEDUC, 2013).

Como mencionan algunos autores Feuerstein (1990), Vigotsky (1926) y Malaguzzi (1993), el desarrollo armónico e integral en la primera infancia se encuentra estrictamente relacionado con el tipo de prácticas y estrategias pedagógicas que proponen e implementan el profesorado de párvulos, apuntando al cumplimiento de un rol mediador de los aprendizajes, es decir, resulta fundamental generar condiciones necesarias para que la diversidad de infancias aprecien su cuerpo y se sientan cómodos con él, se expresen con libertad, y exploren libremente el mundo que les rodea.

Es en este sentido, que las B CEP (2018) señalan que para que estas estrategias potencien el desarrollo de este núcleo se deben otorgar los tiempos, espacios y recursos necesarios para que la infancia pueda moverse libremente y de manera autónoma, ya sea a través de la generación de juegos corporales como también motrices, donde se intencionen situaciones para que puedan reconocer su mundo y generen procesos introspectivos.

Desde la publicación de este nuevo documento que incluye una visión reformada sobre el trabajo para y con el cuerpo, es que se elaboraron dinámicas y estrategias pedagógicas que orientaran la planificación y evaluación de experiencias de aprendizaje que tuvieran como propósito aportar al logro de este nuevo núcleo. Sin embargo, en marzo del año 2020 fue cuando se reportó el primer caso de COVID-19 (Corona Virus Disease por sus siglas en inglés, 19 por el año de aparición) en Chile, generando preocupación e incertidumbre en el territorio. Semanas después fue cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó un estado de crisis sanitaria mundial, donde se catalogaba como pandemia el arribo y contagio de este nuevo virus.

Cabe recalcar, que la aparición y rápida propagación de este virus tuvo como consecuencia el cierre masivo de cientos de escuelas y centros educativos a lo largo del país, desencadenando la instauración de una nueva modalidad en donde la virtualidad se convertía en la nueva normalidad, tanto en los procesos de aprendizajes de las infancias y adolescentes como la aparición del teletrabajo para madres, padres y familias. A consecuencia de esto, miles de familias chilenas debieron reorganizar sus rutinas, surgiendo necesidades que no habían sido previstas, generando así este escenario de complejidad y fue el Gobierno de turno el cual debió buscar amortiguar los efectos causados por este virus, en donde en la cartera de Educación se vieron en la obligación de reorganizar el calendario escolar; organizar y construir plataformas

digitales de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje escolar, reorganizar el currículum nacional y sistema de evaluación escolar, puesto que el confinamiento no debía coartar el derecho a la Educación, ya que, la Constitución consagra la obligatoriedad de parte del Estado de promover la Educación Parvularia como un derecho a garantizar en base a lo que indica la Ley General de Educación (LGE).

Ciertamente, quienes pertenecen al sistema educativo parvulario se vieron afectados por el cambio de modalidad, ya que al existir una pedagogía presencial en la cual quienes han escrito teorías del aprendizaje como Piaget (1974), Vigotsky (1979) y Dewey (1938) señalan, la interacción entre pares es esencial, valorando el contacto directo, la manipulación de material concreto, los procesos indagativos y la exploración libre, se viera alterado. Hubo una ruptura en los conceptos y metodologías existentes que apuntaban al desarrollo presencial de aprendizajes en estudiantes, y fueron exactamente el arribo del virus, su rápida propagación y la determinación del confinamiento los factores que influyeron en la reorganización formal de actividades escolares a nivel curricular.

Tomando en cuenta el punto anterior, reconocemos que el trabajo presencial y cercano realizado por el profesorado de párvulos con la diversidad de infancias se ve afectado debido a la pandemia, ya que se debieron crear nuevos protocolos, recursos, documentos y programas que tuvieran como misión complementar la labor educativa. Delegando lo que hasta ese entonces correspondía a centros educativos, ahora involucrando directamente a las familias, quienes realizaron en la práctica experiencias a través del acompañamiento, las actividades dictadas por equipos educativos vía encuentros sincrónicos o asincrónicos, esto también dictado por una resolución exenta de la Subsecretaría de Salud, la cual establecía que se suspendían las clases presenciales en todos los jardines infantiles y establecimientos educacionales del país. Sin embargo, se continuaba la prestación del servicio educacional de manera remota (Superintendencia de Educación, 2020).

Por otro lado, debemos mencionar que desconocemos la variación en el proceso de toma de decisiones para la creación de estrategias que tienen como propósito trabajar el núcleo de corporalidad y movimiento. Y es a raíz de esto que nace nuestra problemática, la cual consiste en conocer y analizar las estrategias elaboradas por parte de el profesorado de párvulos con el propósito de mediar el proceso de aprendizaje desde la implementación del núcleo de corporalidad y movimiento por medio de las conexiones virtuales durante el periodo 2019-2021

en las infancias de niveles medios y transición I y II en establecimientos educativos de la Región Metropolitana bajo un contexto de emergencia sanitaria.

Esta investigación de carácter exploratorio (Canales, 2006), la realizamos bajo la perspectiva del paradigma cualitativo con alcance descriptivo, el cual nos permitió analizar la influencia de la pandemia por el virus Sars-CoV-2 en los procesos de aprendizaje de la primera infancia, específicamente en el desarrollo de aprendizajes que se relacionan con el núcleo de corporalidad y movimiento.

La presente investigación de carácter cualitativo fue elaborada desde el método de comparaciones constantes, la triangulación de datos, la elaboración y realización de entrevistas semi-estructuradas a profesionales que educan infancias y posteriormente, el análisis de estas mediante la utilización del software cualitativo Atlas.ti.9.

Capítulo I

Planteamiento del problema

I.1 Problematización

La corporalidad y el movimiento son elementos que aportan en gran medida al desarrollo integral de la infancia. Las políticas públicas creadas para el trabajo, desarrollo y potenciación de la corporalidad y movimiento en los salones de primera infancia han orientado a los centros educativos a elaborar y promover una práctica sistemática del trabajo corporal a través de experiencias de aprendizaje que respondan a los principios de la Educación Parvularia.

Actualmente y tal como menciona la teoría; Pikler (1984), Koester (2013), Aucoturier (1985), Difabio, Anglat y Porta (2015), Decroly (1920), Montessori (1909), entre otros, se considera que en la primera infancia todo lo que es aprendizaje se genera a partir de experiencias a través del cuerpo, ya sea por movimiento, manipulación de objetos concretos y relación con el ambiente físico y/o sociocultural, siempre y cuando estos ambientes se encuentren intencionados en crear y promover el aprendizaje integral en niños y niñas (Superintendencia de Educación Parvularia, 2017).

No obstante, fue en marzo del año 2020 cuando la Organización Mundial de la Salud decreta una emergencia de salud pública de importancia internacional, la cual es causada por un virus llamado Sars-CoV-2, causante de la patología COVID-19, perteneciente a la familia coronavirus, causantes de enfermedades que van desde el resfriado común hasta enfermedades más graves, como insuficiencia respiratoria aguda grave, o en ocasiones, el síndrome inflamatorio multisistémico (SIM o PIMS por sus siglas en inglés) en niños, niñas y adolescentes menores de 18 años (Gobierno de Chile, 2020). Cabe destacar que este virus no contó con un tratamiento hasta agosto del 2020, así como tampoco con planes de inoculación que consideraran menores de entre 3 y 5 años hasta noviembre del 2021.

Cayendo en un momento de incertidumbre y desconociendo datos de este nuevo virus, es que los distintos países del mundo optaron por crear y aplicar políticas públicas con propósitos preventivos ante posibles contagios, creando así resoluciones sanitarias que involucraban entre sus medidas: el confinamiento, el distanciamiento físico, la utilización de

mascarillas en espacios públicos y el cierre de instituciones educativas; obligando así a las autoridades a buscar una nueva forma de realizar clases y seguir aportando en el proceso educativo de miles de infancias además de responder ante su deber como Estado de garantizar la Educación en todos sus niveles.

En el caso de Chile, fue en abril del 2020 cuando el entonces el gobierno de la época a través del MINEDUC presentó el plan *retorno seguro*, el cual implicó una serie de medidas que buscaban retornar a las clases presenciales bajo la orientación de tres criterios: 1) medidas sanitarias adecuadas, con creación de protocolos contextualizados a la contingencia nacional y mundial 2) aplicación de estas medidas de manera gradual, es decir por etapas, y 3) la flexibilización y dinamismo de la adecuación tanto como a las distintas realidades de las familias chilenas, como a la evaluación que tenga la pandemia por coronavirus.

En relación a lo anterior, es que este nuevo contexto permitió que miles de docentes se vieran en la necesidad de reflexionar sobre su quehacer educativo para adaptar sus clases al escenario de la virtualidad y trabajar en base a este nuevo contexto, teniendo como orientación inéditas políticas públicas que tienen como propósito mitigar las repercusiones causadas por el COVID-19.

Además, este nuevo panorama permitió develar la respuesta del gobierno ante una crisis de esta magnitud. Teniendo en consideración que las medidas fueron adecuadas a la población chilena, facilitando diversas alternativas para poder continuar este proceso formativo, el cual generó que 240.000 profesoras y profesores y cerca de 3.500.000 estudiantes pertenecientes a 11.574 establecimientos educacionales intentaran darle continuidad a los procesos formativos a través de diversos medios, tales como conexiones sincrónicas por medio de plataformas digitales (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, entre otras), envío y recibo de materiales de enseñanza y aprendizaje a través de plataformas digitales y redes sociales (email, Instagram, WhatsApp, entre otras), impresión y distribución de guías de estudio en los establecimientos educacionales y en los hogares de las y los estudiantes, entre otros (Ministerio de Educación, 2020 en Zurita, Felipe 2021).

Sin embargo, si bien se elaboraron nuevas medidas que buscaran guiar este nuevo contexto educativo, se desconoce cómo fue llevado a cabo la toma de decisiones y aplicación

de estrategias que potencien e involucren el aprendizaje para y con el cuerpo en primera infancia.

En base a lo planteado anteriormente, nos realizamos las siguientes preguntas que son de carácter orientadoras para el desarrollo de la presente investigación: ¿Cuáles son las estrategias que el profesorado de párvulos utilizó para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento en contexto de pandemia durante los años 2020-2021?; ¿Cómo se implementaron estas estrategias pedagógicas bajo el contexto de virtualidad?; ¿Cómo influyó la virtualidad en el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en infantes de los niveles de transición en el contexto de pandemia?; ¿Cuál es la percepción del profesorado de primera infancia sobre el posible cambio de estrategias para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en pandemia?

I.2 Relevancia de la investigación

La presente investigación pretende aportar en las dimensiones prácticas, teóricas y sociales en lo que respecta a la toma de decisiones al momento de elaborar estrategias para el desarrollo de aprendizajes que respondan al trabajo del núcleo de corporalidad y movimiento.

I.2.1 Justificación práctica

La presente investigación pretende aportar de una manera sistemática y crítica en los procesos reflexivos sobre la creación de políticas públicas vigentes y sus respectivas implementaciones en las prácticas pedagógicas, las cuales en el contexto actual tienen como propósito mitigar los efectos de la pandemia y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en primera infancia.

De manera paralela, esta investigación pretende aportar en los procesos crítico reflexivos en lo que respecta la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, como dice Schön (1998), es necesario realizar la reflexión en la acción, entendiendo que es deber de todo docente reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas en medida que éstas son implementadas.

Por último, este estudio dejará a disposición una recopilación de experiencias que puedan orientar la toma de decisiones que deban tomar docentes de párvulos sobre las estrategias para el desarrollo de este núcleo, ante una eventual vuelta a la modalidad virtual o alteración de la presencialidad.

I.2.2 Justificación teórica

El presente estudio de carácter exploratorio tiene como intención aportar al inicio de posibles estudios, o más bien ser puntapié para investigaciones sobre el COVID-19 y su repercusión en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en la primera infancia en Chile.

Además, los resultados de este estudio pretenden contribuir a los estudios de la brecha de la desinformación existente en este campo de la investigación, que amenaza día a día el mundo del conocimiento.

I.2.3 Justificación social

Esta memoria de título tiene como intención pretender aportar al conocimiento y comprensión de este fenómeno, el cual afectó directamente el trabajo docente durante el primer periodo de pandemia (2020), se benefician profesionales que tienen trabajo directo con infantes, el campo de investigación educativa, y estudiantes de la carrera de Educación Parvularia ya que ayudará a comprender la adaptabilidad del currículum y la elaboración de estrategias que busquen adaptarse a un contexto determinado.

Aportará en el conocimiento general del área curricular de la Educación Parvularia, ofreciendo posibles orientaciones y vías de acción para transformar y mejorar estructuras prácticas ante una eventual nueva crisis sanitaria.

La presente investigación contribuirá al desarrollo de los aprendizajes en miles de cursantes que se encuentren en diferentes niveles de la Educación Parvularia, ya que los resultados de este estudio guiarán a equipos pedagógicos de mejor manera para la elaboración, uso y reflexión sobre sus estrategias orientadas al desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento ante una eventual vuelta a la virtualidad o modalidad híbrida.

I.3 Objetivos de la investigación

De la problemática expuesta y la presentación de las preguntas orientadoras es que se deriva el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales tendrán como propósito encaminar el proceso de investigación.

En base a la relevancia y necesidad de presentar el desarrollo de estrategias del núcleo de corporalidad y movimiento durante la pandemia por COVID-19 es que se plantean los siguientes objetivos:

I.3.1 Objetivo general

Analizar las estrategias de desarrollo del núcleo de corporalidad y el movimiento de las educadoras de párvulos de niveles medios y transición I y II de la RM en el contexto de emergencia sanitaria durante los años 2019- 2021.

I.3.2 Objetivos específicos

- 1) Describir las estrategias que las educadoras de párvulos han utilizado para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento a lo largo del contexto pre pandémico y pandémico.
- 2) Explicar cómo las educadoras de párvulos han determinado las estrategias a utilizar durante las experiencias pedagógicas durante el contexto pre pandémico y pandémico.
- 3) Contrastar las estrategias utilizadas por las educadoras de párvulos de la RM que trabajen con niveles medios y/o transición I y II para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento durante el contexto pre pandémico y el contexto pandémico.

Capítulo II

Marco teórico

II.1 La Educación Parvularia en Chile

La Educación Parvularia es el primer nivel educativo en la vida del ser humano. Este se encuentra reconocido oficialmente por la Constitución Chilena a través del Art. 19, el cual explicita que para el Estado es obligatorio promover la Educación Parvularia, por lo que deberá financiar el sistema, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. Además, este documento dictamina que el segundo nivel de Transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la Educación Básica (Constitución Política de Chile, Ley 20.710, Art. 19, 2013).

Fue a partir de la carta magna que rige la institución jurídica de nuestro país, que el 10 de marzo de 1990, se proclamó la Ley N° 18.962, conocida como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) la cual reconoce a la Educación Parvularia como un nivel educativo, cuyo propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (MINEDUC, 1990).

Sin embargo, en el año 2009 se publica la Ley 20.370 conocida como la Ley General de la Educación (LGE), la cual deroga la LOCE. Esta nueva ley en su Art. 28 expresa que sin que constituya un antecedente obligatorio para la Educación Básica, la Educación Parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse integralmente (LGE, 2009). Entre los propósitos de esta ley y la temática que corresponde a esta memoria de título, se encuentra potenciar el autocuidado y el autoconocimiento, desarrollar la capacidad motora de la infancia y potenciar la valoración del cuidado del propio cuerpo, mediar para explorar y conocer el medio natural y social, entre otras.

En base a la publicación de la LGE, la cual busca responder a los planteamientos de la Constitución, es que se ha procurado crear y reformar políticas públicas que cumplan con el propósito de este nivel educativo establecido en la Constitución. Las políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el

ámbito sectorial de la Educación, la definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Es decir, como en todo proceso educativo, las políticas públicas tienen como propósito aportar al desarrollo de la Educación en base a las nuevas necesidades que emerjan de parte de la sociedad.

Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Así, mientras que en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio (Aziz, 2018).

De acuerdo con la imperante necesidad de responder a los cambios y demandas que han surgido en la sociedad a través del paso del tiempo, es que los distintos gobiernos de turno han iniciado procesos de reforma para poder ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la Educación en la primera infancia. Bajo esta premisa se volvió un requerimiento la creación de instituciones atingentes a este nivel educativo, ya que este campo carecía de una alta especialización que permitiera seguir avanzando en la instalación y visibilización de este nivel educativo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

Desde la premisa de iniciar un proceso de reforma educacional, es que en el 2011 se crea la Ley N°20.529, la cual crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación Parvularia, Básica y Media, para todos aquellos centros educativos que reciben aportes estatales. Se inicia un proceso de estandarización de ciertos mínimos exigibles para todos, relacionados con infraestructura, condiciones sanitarias, proyecto educativo institucional, reglamento interno y de convivencia, mobiliario, equipamiento, recursos educativos, coeficiente técnico e idoneidad docente, entre otros (Supereduc, 2017).

Esta Ley permitió así que en el año 2015, se publicara la Ley N° 20.835, la cual ordena la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia en el MINEDUC, constituyendo un hito importante para el país, puesto que se conforma como un órgano de colaboración directa del MINEDUC que busca la promoción, el desarrollo, la organización general y coordinación para lograr una Educación Parvularia de calidad para la formación integral de infantes, desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica.

De igual forma, la Ley N° 20.835 da la orden de la creación de la Intendencia de Educación Parvularia en el año 2016, la cual se encarga de proponer orientaciones y criterios técnicos para el ejercicio de las funciones de la Superintendencia de Educación en relación a todos los establecimientos que impartan Educación Parvularia, que sean tanto de carácter públicos como privados.

Ahora, si bien la Educación se consagra como un derecho, en la actualidad existen instituciones educativas tanto de índole pública como privada que abarcan el trabajo de este nivel educativo. En primer lugar, se puede contar con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y la fundación Integra, los cuales son de carácter estatal. Por otro lado, podemos encontrar redes privadas como Vitamina. Sin olvidar la presencia de colegios y liceos que trabajan actualmente el desarrollo del tercer tramo de Educación Parvularia, correspondiente a los niveles Transición I y II.

Siguiendo esta línea, la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia forjó el inicio de la institucionalización en ésta área de la Educación, asumiendo un rol director en lo que respecta la creación y reformulación de políticas públicas para el fortalecimiento de la Educación Parvularia, buscando disminuir la brecha de acceso a una Educación de calidad en la variedad de centros educativos de primera infancia, promoviendo la construcción de una Educación pública pluralista e integradora, que impacta a lo largo de toda la vida en la infancia.

Por otro lado, la creación de la Intendencia de Educación Parvularia permitió una mejora en la regularización y la fiscalización del funcionamiento y trabajo de este nivel educativo, asegurando así mayores niveles de eficiencia y un avance hacia la transformación de la Educación Parvularia, aspirando a la calidad.

Sin embargo, esto no significa que actualmente el trabajo de las políticas públicas creadas para la primera infancia radiquen exclusivamente en estas instituciones estatales, sino que mantienen un trabajo colaborativo con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), ministerios y organizaciones afines que potencien el trabajo y desarrollo integral (OMEP, UNICEF, UNESCO, Chile Crece Contigo, entre otras).

Como mencionamos anteriormente una política educativa es una política de carácter pública que busca responder ante las necesidades de una determinada población en un determinado territorio, siendo así contextuales ante el escenario en el cual se encuentran. Sin duda alguna, han existido, existen y existirán un sinnúmero de políticas educativas en Chile, sin embargo bajo el contexto de este estudio, se procuró recopilar políticas que se encuentren relacionadas con lo que actualmente se conoce como corporalidad y movimiento.

Las distintas instituciones que trabajan en y para la primera infancia han elaborado material complementario para el cuerpo docente del área de Educación Parvularia; libros, recursos y fichas pedagógicas para el trabajo de la corporalidad y el movimiento.

En este sentido, fue en la década de los 80's que se implementó el Centro de Atención y Desarrollo del Lenguaje (CADEL), programa estatal con énfasis en la alimentación, denotando una preocupación por el diagnóstico de desnutrición que gran parte de la infancia de Chile sufría en esos tiempos.

En 1990, comienza la reforma de la Educación Parvularia, aportando a través de tres aristas; perfeccionamiento especializado dirigido a docentes, dotación de material pertinente a las programaciones curriculares y potenciamiento a las orientaciones técnicas ministeriales.

En 1993, se implementa el programa *Conozca a su hijo* el cual tenía como propósito contribuir al desarrollo físico y sicosocial sano y armónico y al logro de aprendizajes significativos de párvulos (MINEDUC, 2001).

En 1995 se implementó el primer sistema de evaluación integrado para párvulos llamado *Evalúa* teniendo como propósito mejorar la calidad de evaluación de los aprendizajes con un nuevo enfoque evaluativo para la medición psicomotora en la primera infancia.

Y en 1998 es cuando se inicia el proceso de elaboración del primer documento como referente teórico-práctico para la creación y promoción de experiencias de aprendizaje en áreas consideradas esenciales para el desarrollo integral de la infancia, publicando así las primeras bases curriculares para la Educación Parvularia en el año 2001. Dando comienzo a implementaciones con el material psicomotor en los distintos centros educativos que imparten primera infancia.

En el año 2011, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) da marcha al programa CYMA, capacitando a centenares de profesionales de primera infancia y primer ciclo básico; otorgando espacios y material exclusivo al desarrollo de experiencias con el cuerpo, buscando terminar con las típicas estrategias utilizadas para trabajar lo que en ese entonces se conocía como motricidad, provocando una ruptura en el concepto que se utilizaba e instaurando una nueva visión para el trabajo con y para el cuerpo, correspondiente a la corporalidad y movimiento; con un cambio de visión que buscaba situar este programa como la primera política que trabajara esta nueva terminología (MINEDUC, 2013).

Por otro lado, desde el año 2017 la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), y elige vivir sano, realizan la entrega de un set de motricidad a establecimientos educacionales con el propósito de favorecer la actividad física entre párvulos pertenecientes a los niveles de transición, facilitando y promoviendo la práctica regular de actividad física en el entorno educativo y fomentar el crecimiento integral en la población parvularia a través del juego. Tanto el set de motricidad como las propuestas han sido visadas por la Subsecretaría de Educación Parvularia, y buscan simplificar el trabajo de las educadoras de párvulos en su uso para que, además de ser útil como una herramienta de fomento de la actividad física, sea usado como una herramienta educativa para cumplir con los procesos de aprendizaje integrales (JUNAEB, 2020). Además, la JUNAEB creó el plan contra la obesidad estudiantil, desde uno de los problemas más complejos de calidad de vida que enfrenta el país. A partir del año 2017 comenzó a implementar de forma gradual las 50 medidas que contempla el plan y que van en directo beneficio a niños, niñas y adolescentes, aportando a transformaciones estructurales e individuales, en los ejes de alimentación rica y sana, actividad física, hábitos saludables, innovación y tecnología, y por último en investigación y generación de conocimiento (JUNAEB, 2017).

Si bien las unidades correspondientes elaboraron políticas públicas para trabajar lo que se ha ido conociendo como motricidad, corporalidad, movimiento, vida saludable, entre otros, no existían lineamientos generales para que quienes se desempeñaran en la Educación Parvularia pudieran reflexionar sobre su práctica educativa. Es en base a esto que se creó el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en el año 2019, con la intención de promover la mejora continua del quehacer educativo y orientar la política profesional docente y presentar estándares sobre la complejidad y particularidad de los procesos de enseñanza, además este

documento busca dar una visión de las diferentes responsabilidades profesionales que tiene un educador en su trabajo diario; contribuir a un óptimo desempeño de su quehacer educativo favoreciendo el desarrollo integral (MBE, 2019).

La creación de este marco orientador permitió situar la labor educativa respecto a la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar los profesionales en un nuevo escenario crítico, provocando un quiebre en las estrategias utilizadas por el profesorado de Educación Parvularia, incitando la reflexión para fortalecer su ejercicio ético profesional y generar en base a una Educación crítica mejores oportunidades y abrir e instar los espacios de reflexión para potenciar una práctica transformadora.

Las medidas adoptadas a través del tiempo trajeron consigo una serie de cambios en pos de la integralidad del aprendizaje. Sin duda alguna esta reforma educacional tuvo como resultado el cuestionamiento y posterior transformación de los roles en la primera infancia. Bajo esta nueva perspectiva, se prioriza la centralidad del estudiante y el rol mediador de quien enseña, así como también se potencia la constante reflexión a través de procesos de introspección en el cuerpo docente, buscando potenciar espacios de innovación didáctica y metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II.2 Bases Curriculares

Si bien en la Constitución de 1980 se reconoce la Educación Parvularia como el primer nivel educativo en la vida del ser humano, no es hasta la década de los 90's cuando inicia la Reforma Educacional bajo la administración del presidente Eduardo Frei, elaborando las primeras bases curriculares para la Educación Parvularia, como un referente curricular actualizado para el proceso educativo inicial de la primera infancia de Chile, desde su nacimiento hasta la Educación Básica.

Este instrumento se terminó de elaborar en el año 2001, iniciando el perfeccionamiento de los y las educadoras de párvulos y la implementación de la propuesta (Gobierno de Chile y MINEDUC, 2001). Como se mencionó anteriormente, para el año 2001, el MINEDUC publicó las primeras bases curriculares, las cuales buscan responder a tres requerimientos; la necesidad de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos de aprendizaje que se

ofrecen en la Educación Parvularia. La necesidad de armonizar los sentidos y las oportunidades de aprendizaje e integrar y articular en un mismo instrumento curricular los programas que regían desde hace dos décadas, reemplazando los primeros programas educativos creados para la primera infancia en los años 1974, 1979 y 1981.

Las bases curriculares para la Educación Parvularia son un marco referencial para quienes son profesionales del área, centrado en aprendizajes considerados esenciales para todo párvulo, ofrece espacios para la expresión de las diversidades de infancias, familias y profesionales de la Educación, en la búsqueda de la conformación de comunidades educativas afectivas y efectivas.

Cabe mencionar que las bases curriculares son un referente al momento de definir las estrategias del desarrollo de determinados aprendizajes, ya que actualmente la labor que deben cumplir se relaciona directamente con el contexto en el que se encuentra y las políticas públicas que han surgido en este último tiempo. Es así como el MBE, los planes, programas y las bases curriculares orientarán el quehacer pedagógico que se debe realizar en la Educación inicial.

Con el paso del tiempo y el avance de las investigaciones, la comunidad perteneciente al estudio en el área de la Educación Parvularia decidió que era pertinente actualizar este instrumento que llevaba más de quince años, teniendo en resultado la publicación de las bases curriculares en el año 2018, con el propósito de mejorar de forma consciente y óptima la principal herramienta pedagógica del trabajo de todo el profesorado de Educación Parvularia.

Dentro de estos cambios, se definen diferentes conceptos curriculares y principios, que orientan la modificación de este currículo nacional para la Educación Parvularia. Se destaca también, el cambio de los nuevos requerimientos en la primera infancia, como por ejemplo, inclusión social, diversidad, interculturalidad, enfoque de género, formación ciudadana, desarrollo sostenible, entre otras. En las nuevas bases curriculares del año 2018 se realizan modificaciones en la estructura curricular, ajustando la forma de ordenar temporalmente el proceso educativo pasando de ciclos de tres años a tramos de dos años, respondiendo con mayor precisión a las necesidades, características del aprendizaje y desarrollo de la niñez. Por otra parte, los núcleos de aprendizaje del ámbito desarrollo personal y social, adoptan mayor transversalidad, y relevancia para la planificación (BCEP, 2018). No se altera la cantidad de núcleos de aprendizaje considerados fundamentales, sino que se reorganizan y actualizan algunas de sus temáticas centrales, constituyéndose así el núcleo de corporalidad y

movimiento, dimensiones que son sinérgicas y de reconocida relevancia en la niñez, al igual que el núcleo identidad y autonomía.

Como se mencionó recientemente, la aparición de este nuevo núcleo significó un gran avance en lo que respecta a la expresión del ser y uso del propio cuerpo en la primera infancia. Este nuevo núcleo, genera propósitos más holísticos en comparación a lo que anteriormente se trabajó como vida saludable y motricidad.

Si bien esta reforma curricular significó un gran avance, el trabajo con este nuevo documento solo pudo ser realizado bajo un contexto de presencialidad durante dos años, ya que con el arribo del virus Sars-CoV-2 el curriculum educacional Chileno debió contextualizarse ante una nueva realidad, surgiendo así una adecuación curricular, llamada priorización curricular para los diferentes tramos de la Educación Parvularia.

II.2.1 Trabajo con las familias

A lo largo de la infancia, cada individuo aprende y se desarrolla en el seno de una familia, la cual a la vez se encuentra inserta en un medio social y cultural. Es en este proceso que, construyen aprendizajes que les permiten vincularse con su entorno, respondiendo a su cultura de pertenencia y forjando, a la vez, su identidad, autoestima y sentido como personas (BCEP, 2018).

La familia, como un concepto polisémico hoy es reconocida en su diversidad y se admite abiertamente que esta constituye el núcleo central básico en la cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza (BCEP, 2018). Es en este sentido, que las BCEP (2018), reconocen el trabajo de la familia como primer ente educativo en la vida del ser humano, influyendo así en la calidad de los aprendizajes, y es por esto mismo que es necesario forjar confluencias entre el equipo pedagógico y las familias.

La Educación Parvularia acoge a individuos arraigados de sus familias, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de aprendizaje que tienen como propósito lograr un desarrollo integral en las infancias. Es por

esto que se considera fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de acción en común y se potencie el esfuerzo tanto de la comunidad educativa como la de la familia.

La JUNJI (2005), plantea que la familia es un actor indispensable en la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente y para optimizar el crecimiento, desarrollo y aprendizajes en la primera infancia, esclarece que la familia debe tener participación en el ámbito pedagógico, mantener una relación de trabajo en conjunto con agentes educativos que sean parte de la comunidad que les rodea, y desde esto mismo deben poner en ejercicio los derechos que les corresponda como primer ente educativo en la vida de sus infantes.

Sobre esto, Chile crece contigo plantea que la familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden, pues a computarse y a auxiliarse mutuamente, en una íntima colaboración tanto más fácil de obtenerse en el dominio educativo, cuanto más viva y profunda se toma conciencia de la necesidad de estrechar las relaciones entre la familia y la escuela y de hacer converger para un fin común esas dos grandes instituciones sociales (Azevedo, 1987). Es más, la familia como un espacio social, enseña a potenciar de una manera significativa habilidades, conocimientos y aptitudes que quizás el centro educativo no logre trabajar de manera plena y esa es la riqueza que otorga un trabajo con las familias.

Sin duda alguna es provechoso que quienes trabajen en primera infancia deben desarrollar un trabajo con las familias que les permita conocer de mejor manera el entorno que rodea a los párvulos. Desde los desafíos que afronta el sistema educacional chileno, hoy categoriza como uno de los más importantes el desarrollar un trabajo parejo y conciso con las familias.

Sin embargo, desde el 2020, con la aparición del virus Sars-CoV-2, el desafío se intensificó con el cierre de las escuelas y centros educativos. Las familias debieron asumir el rol que hasta entonces correspondía a los equipos educativos. Según el psicólogo, Carlos Larraín (2020) las familias se convirtieron en el brazo derecho y fundamental del profesorado, y es importante que se considere esta situación como una oportunidad.

El trabajo remoto, el distanciamiento físico y el cierre de centros educativos hizo que las familias tomaran conciencia del arduo trabajo que realiza el profesorado dentro de su día a

día (UNESCO, 2021), esto, permitió que múltiples familias reconsideraran el trabajar y sobre todo comprender y valorar la labor que se realiza dentro de las aulas.

Dicho esto, considerar el desarrollo del trabajo con la familia es fundamental en la primera infancia, y es importante que las familias colaboren en el desarrollo de estrategias que permitan desarrollar un trabajo colaborativo.

II.3 Corporalidad y Movimiento

Este nuevo núcleo denominado corporalidad y movimiento presentado en las bases curriculares de Educación Parvularia (2018) señala que busca articular diferentes factores que permitan un desarrollo armónico e integral en la primera infancia puesto que desde el movimiento, el ser humano desarrolla una conciencia de su cuerpo, así también su autonomía, fortalece su identidad, descubre su entorno, expande procesos de pensamientos, resuelve problemas prácticos, establece relaciones de orientaciones espacio temporal y se potencia la expresión.

Sin embargo, el término de corporalidad y movimiento es acuñado desde la publicación del programa *Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje (CYMA)*, el cual es el primer programa que tiene como propósito fortalecer prácticas pedagógicas de calidad, niveles de desarrollo de mayor integralidad en las infancias, potenciando de esta manera sus niveles de maduración, de desarrollo y sus capacidades de aprendizaje, el placer por moverse, por explorar, descubrir para conocer más y mejor el mundo y sobre sí mismo.

La implementación de este programa se realizó desde un asesoramiento a los establecimientos educacionales y a sus equipos educativos sobre la relevancia del conocimiento del cuerpo y desarrollo de la motricidad, lo cual tiene estrecha relación con la exploración y experimentación del entorno, así como también, en el descubrimiento de la propia identidad, construcción y desarrollo de las estructuras del pensamiento, la autorregulación y la sana convivencia en la primera infancia (División de Educación General, 2013).

En relación con lo anterior dentro de este programa se expresa que un desarrollo armónico de la motricidad en la infancia permite altos niveles de seguridad y confianza los cuales son la base para aprendizajes posteriores, puesto que el movimiento es un tipo de estimulación necesaria para enraizar funciones complejas que facilitarán un mejor desarrollo del sistema nervioso (Da fonseca,1998). De esta manera se declara que una buena experiencia con la corporalidad y movimiento a edad temprana permite desarrollar o mantener un nivel de tonicidad, lo que permite tener mayor control en las capacidades de atención que es una cualidad para la adquisición de cualquier aprendizaje (División de Educación General, 2013).

El programa de corporalidad y movimiento nació de los numerosos estudios que reafirman la importancia del desarrollo de la motricidad durante la infancia. Desde el MINEDUC se diseñó un programa que abarcara el desarrollo de la corporalidad y movimiento desde un nuevo enfoque. Es así como se intenciona la incorporación en la práctica educativa cotidiana de segundo ciclo de Educación Parvularia y en los niveles de 1° y 2° de Educación Básica; tiempos pedagógicos y oportunidades de aprendizaje que brinden a los niños/as la posibilidad de tener experiencias para conocer su cuerpo, sus posibilidades de movimiento y su capacidad expresiva (MINEDUC, 2011). Este programa se basó en la entrega de dos cuadernillos que recomiendan experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento, orientaciones para trabajar con las experiencias de aprendizaje y recomendaciones para potenciar los ambientes educativos.

Como se mencionó anteriormente, la publicación de las nuevas bases curriculares para la Educación Parvularia presentó un nuevo núcleo llamado Corporalidad y Movimiento, el cual busca potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos que le permitan reconocer y apreciar sus atributos corporales, descubrir sus posibilidades motrices, adquirir una progresiva autonomía para desplazarse y moverse, y que contribuyan a expandir sus procesos de pensamiento, satisfacer sus intereses de exploración, fortalecer su identidad, resolver problemas prácticos y expresar su creatividad (BCEP, 2018).

Bajo esta nueva perspectiva, es que se presentan nuevos conceptos que buscan orientar la práctica pedagógica del núcleo de corporalidad y el movimiento, el cual mediante su implementación busca que los infantes amplíen sus recursos para actuar en y sobre el entorno, desarrollando un sentido de autonomía, bienestar, confianza y seguridad.

Desde lo anterior, se reconoce a la corporalidad como algo sustentado en la vida de relaciones e interacciones y aunque posea una base biológica considerada fundamental, poco a poco, los gestos, las posturas corporales, el modo de moverse, las formas de relacionarse o el conjunto de emociones que el niño expresa son lenguajes mediados por el contexto en el que se desarrolla (OEI, 2021).

Sin embargo, a partir de la reforma educacional surgió una yuxtaposición entre lo que antiguamente se consideraba como parte exclusiva de lo biológico y lo que actualmente se conoce como movimiento, y es desde el acercamiento a las otras áreas del conocimiento que

se asoma una nueva definición de movimiento, la cual tiene que ver con que el movimiento constituye una esfera de aprendizaje natural para el niño que le permite incorporar nuevas nociones a sus esquemas previos de conocimiento de manera espontánea mediante experiencias personales plenas de significado. Es decir, ya no tiene que relacionarse necesariamente con el realizar una posición en específico, sino que tiene que ver con cómo el cuerpo se ve involucrado en procesos de transformación, adaptación y realización de un movimiento, constituyendo la matriz básica del aprendizaje infantil ya que todo lo que el ser humano realiza para conocer, relacionarse y aprender lo hace a través del cuerpo (Backes et al., 2015).

II.3.1 Principales estrategias para el desarrollo de la Corporalidad y Movimiento

II.3.1.1 Psicomotricidad

Para el MINEDUC (2017) la psicomotricidad es una práctica, una herramienta educativa utilizada con el fin de apoyar y acompañar el desarrollo integral en cada niñez abarcando aspectos cognitivos, motrices, emocionales, afectivos y sociales; propicia el juego libre como recurso esencial para la expresividad motriz y el desenvolvimiento de cada sujeto.

Para G. Lagrange (Urrego, 2017), la psicomotricidad es un instrumento que busca educar en la infancia en su globalidad, ya que actúa conjuntamente sobre sus diferentes comportamientos, por un lado, menciona al ser humano como un ser que debe relacionarse consigo mismo pero que también debe interactuar con otros. Por lo tanto, abarca diferentes áreas, tanto intelectuales, afectivas, sociales, motores, y psicomotores favoreciendo la evolución del propio esquema corporal y de su organización.

Otras de las características que desarrolla la psicomotricidad es el movimiento, el cual se encuentra acompañado con el objetivo de poder transmitir ideas y de poder expresarse, por lo que todo esto en conjunto se desarrolla de manera integral la comunicación. En donde, se establecen relaciones con significado entre el propio cuerpo y el mundo exterior, por medio de la emisión y recepción de mensajes, expresiones motrices y verbales que desenvuelven al niño y lo afianzan como ser humano que impacta y es impactado por el mundo

Villar et al. (2021) menciona que la realización de la Práctica Psicomotriz Aucouturier en Chile se llevó a cabo el primer taller de psicomotricidad en la Institución Teresiana en la década de los 80' por parte de una profesora de Estado de Educación Física, egresada de la Universidad de Chile: Rayén Jiménez Soto, quien se perfeccionó y participó de los talleres impartidos por Bernard Aucouturier. Para luego instaurar un taller de psicomotricidad con niñas de prekínder, el cuál luego de su aplicación fue expandido a los niveles de kínder y primero básica.

Luego, en el año 1992, la Dirección Nacional del Deporte organiza una capacitación con Bernard Aucouturier, donde se capacitaron docentes de Educación física, y durante ese mismo año se dicta el primer curso de Psicomotricidad Operativa en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Luego de casi dos décadas Aucouturier vuelve a Chile con la intención de evaluar el desarrollo corporal y expresivo en la infancia.

Este método se focaliza en trabajar con el juego espontáneo en la primera infancia, respetando su tridimensionalidad psiquismo, en su corporalidad, y manifestaciones corporales, buscando fortalecer las acciones que realizan los seres humanos durante la niñez, aceptando potencialidades y debilidades.

Si bien esta estrategia se ha ido cambiando con el paso del tiempo, así como también, los cambios curriculares, el MINEDUC ha establecido que la psicomotricidad educativa es la mejor forma de abordar el desarrollo y en consecuencia la integralidad de las infancias. De esta manera, por medio de las Secretarías Regionales de Educación se otorga a las instituciones educativas una subvención de recursos para el desarrollo de la práctica psicomotriz propuesta por Aucouturier.

II.3.1.2 Motricidad

La motricidad se define como la capacidad de nuestro cuerpo de producir movimientos a partir de la contracción muscular la cual es producida por los desplazamientos y segmentos que posee el cuerpo (Zapata, 1989 citado en Viciano et al. 2009). Esto cumple una función importante en lo que respecta a la relación de las infancias con su entorno, puesto que los

movimientos, posturas y gestos son una forma de comunicación desde el nacimiento del ser humano.

De esta manera se concibe como una forma de expresión del ser humano, de tal manera que es un acto intencionado y consciente, que incorpora características físicas como factores subjetivos, dentro de un proceso de complejidad humana, en donde el cuerpo no es concebido como un objeto, sino que como una herramienta (González & González, 2010). Por lo tanto, la motricidad no se utiliza como un aspecto solo instrumental en la vida del ser humano si no que se relaciona directamente con aspectos relevantes como la comunicación e interacción que se tiene con el medio.

De acuerdo con Araya (2017), en la infancia un desarrollo armónico de esta estrategia permite que las infancias puedan desarrollar niveles de seguridad personales lo cual es un aporte para la adquisición y consolidación de aprendizajes significativos y potenciación de las capacidades humanas. De acuerdo con esto, las experiencias que se tengan en la infancia con la motricidad se debe propiciar el juego puesto que es un factor importante para el desarrollo de funciones neuronales, permitiendo acciones, movimientos libres y espontáneos para el conocimiento del propio cuerpo, que a su vez, constituye la relación con el mundo.

Además, Uribe (2003) menciona que la motricidad en pedagogía es una práctica formativa que posee trascendencia ya que se procura desarrollar capacidades del ser humano con una intencionalidad determinada, en la cual el cuerpo se fusiona con la cultura desde lo vivenciado con su sentir, pensar, querer, hacer y comunicar con los conocimientos, aprendizajes, creencias, costumbres, hábitos y otras expresiones. Esto se expresa desde la reflexión sobre el proceso educativo, buscando una sistematización de la enseñanza, sus métodos, procedimientos y objetivos.

De igual manera, Viciano et al. (2009 citando a Gutiérrez et al., 2017), manifiesta que la motricidad es imprescindible para llevar a cabo mediante la acción del cuerpo los objetivos planteados para los aprendizajes de cada área, puesto que desde esta perspectiva se busca que la infancia sea un ser activo dentro del aula para su desarrollo integral descubriendo sus propias capacidades y fomentar sus habilidades motoras, personales y sociales.

Por lo tanto, el fomento de la motricidad dentro del aula por medio del juego u otras experiencias permite que se promueva la autonomía, la toma de decisiones y la relación entre pares por parte de la infancia, lo cual es fundamental para la formación de seres así se permite que se generen espacios de aprendizaje y exploración.

II.3.1.3 Trabajo colaborativo entre el profesorado

El sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación en respuesta a las demandas que surgen con el tiempo de parte de la sociedad. En la actualidad, los cambios en el contexto exigen cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje.

El trabajo colaborativo implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o situación en específico. Es considerada como una estrategia fundamental desde los enfoques actuales de la Educación, ya que esta estrategia permite que el proceso de enseñanza se vea potenciado desde el trabajo de dos áreas diferentes en conjunto, potenciando la integralidad de los aprendizajes (CPEIP, 2019).

Según Vaillant (2016), la esencia de este trabajo es que el profesorado estudie, comparta experiencias, analicen e investiguen en conjunto acerca de sus prácticas pedagógicas. Aprender y enseñar de manera colaborativa permite trabajar en a la par con la noción de lograr un objetivo y velar para que el desarrollo profesional de quienes participen de procesos así potencien su labor pedagógica.

En experiencias de carácter colaborativo, los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Docentemás, s.f citado en MINEDUC 2019). Dicho lo anterior, es que los centros educativos han optado por involucrar a profesionales del área para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento; terapeutas ocupacionales, profesionales de Educación física, psicomotricistas, entre otros.

Según el MBE (2021), el trabajo colaborativo involucra la observación y reflexión conjunta del quehacer colectivo e individual en la práctica pedagógica. Abriendo espacio a profesionales de otras áreas a colaborar en el trabajo educativo.

II.3.1.4 El juego

El juego es una de las actividades fundamentales para el ser humano y propia de la infancia, resulta ser una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, es una función denominada como necesaria y vital, la cual es automotivada de acuerdo a intereses personales, en donde las normas o reglas son autodefinidas, por lo que se puede mencionar que esta acción posee un carácter espontáneo e individual (Meneses y Monge, 2001).

Este hecho, se presenta en todas las infancias puesto que es el principal espacio para el desarrollo de competencias sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje, así como también un medio primordial para el bienestar social, emocional, cognitivo y físicos (Hampton et al., 1999, citado por Iraola 2020).

El aprendizaje basado en el juego se puede describir como un contexto para el aprendizaje, en el cual la infancia organiza y da sentido a sus mundos sociales, ya que se comprometen activamente con las personas, los objetos y las representaciones (Barblett, 2010 citado en Muñoz & Almonacid, 2015). Por lo tanto, se puede denominar como una estrategia medular en el proceso de aprendizaje en la Educación Parvularia, de esta manera, se debe comprender y valorar esta instancia como un planteamiento metodológico, que busca enriquecer por una parte la labor educativa y por otra, favorecer los aprendizajes aportando significativamente al desarrollo integral de las personas (Beltrán, 2020).

De este modo se acota que el juego es un elemento primordial dentro del proceso educativo de las infancias, puesto que estas aprenden más mientras juegan, por lo que esta actividad se puede convertir en un eje central. En donde la Educación por medio del movimiento utiliza esta estrategia dado que se proporcionan distintos beneficios como el desarrollo cognitivo, la percepción, la activación de la memoria y el lenguaje (Zapata, 1990 citado en Meneses y Monge 2001).

Debido a lo anteriormente mencionado es que dentro de las BCEP (2018) el juego tiene un rol protagónico a nivel curricular, pues es considerado como uno de los ocho principios pedagógicos, los cuales constituyen y orientan la visión sobre cómo y para qué se aprende, pues no es solo una actividad natural sino también una estrategia curricular de gran importancia. De esta forma, el juego cumple un rol que impulsa el desarrollo de las funciones cognitivas superiores como la afectividad, la socialización, la adaptación creativa a la realidad y a su vez es la expresión del desarrollo y del aprendizaje.

Desde la percepción de Humberto Maturana (2003), menciona que el juego se considera como una relación interpersonal que solo se puede obtener desde el amor, postula que la relación entre madre-hijo debe ser una relación de juego, lo que realiza aportaciones a la infancia para el desarrollo de conciencia de sí misma, de la conciencia social y de la conciencia del mundo.

De esta manera, la acción de jugar es atender a estar presente, la infancia que juega se encuentra involucrada en lo que realiza, es así que se menciona que un niño que juega a ser doctor, es doctor; un niño que juega a cabalgar un caballo con palo, cabalga un caballo. El jugar no tiene nada que ver con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación (Maturana 2003).

El juego, es un recurso educativo fundamental para el desarrollo integral de la infancia, ya que es a partir de la utilización de esta actividad que no solo se logran obtener herramientas educativas, sino también habilidades blandas tales como el experimentar con las emociones, la resolución de conflictos, el desarrollo de la creatividad y la imaginación. Al mismo tiempo que se fortalecen habilidades físicas como la coordinación psicomotriz y la motricidad.

De esta manera se apropian del tiempo y espacio para estar presente en esta acción, desde la flexibilidad y adaptación logran entregar respuestas a las necesidades, deseos y gustos, aprendiendo valores, conductas y actitudes que contribuye a su desarrollo integral y se considera como una herramienta para el aprendizaje en la cual a su vez permite a infantes organizar su personalidad.

II.4 Rol de quien enseña en primera infancia

Quien trabaja en primera infancia asume un rol indiscutiblemente clave, ya que esta persona se encuentra encargada de planificar y evaluar experiencias de aprendizajes, trabajar con las familias, desarrollar un trabajo con las redes, guiando el proceso educativo que ocurre en los distintos tramos de la Educación Parvularia. De acuerdo con lo anterior, el profesorado de Educación Parvularia es considerado esencial ya que despliegan habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos y la flexibilidad (BCEP, 2018).

La organización de estados Iberoamericanos (OEI), plantea que un profesional de infancia competente tiene características afectivas y cognitivas propias que le permiten desarrollar su rol de manera plena. No deben bastar las buenas intenciones, como el amor por la infancia, sino que el profesorado debe desarrollarse académica y emocionalmente para poder desarrollar su rol y misión. Esto obliga al asumir el compromiso de la Educación potenciando la construcción de conocimiento, teniendo como prioridad el respeto por la individualidad y dignidad de las infancias, promoviendo el desarrollo del potencial de a quienes se enseña y asumiendo la responsabilidad de consolidar valores, actitudes y conocimientos que permitan a través de su buen desarrollo una mejor calidad en los aprendizajes de las infancias.

Los maestros tienen la responsabilidad de responder a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, de manera que deben observar, recolectar datos, hacer análisis y reflexionar acerca del quehacer de los estudiantes, sus diálogos, juegos e inquietudes. Además, el maestro vive en la práctica lo que llamamos ‘la pedagogía de la escucha’. Se trata de una pedagogía que debe estar atenta y ‘escuchar’ las voces de los niños que se expresan de múltiples formas (Brailovsky, 2019).

Como expresan Zapata & Ceballos (2010), no se ha podido llegar a una definición sobre el rol que ha de asumir quien enseña en primera infancia en el contexto latinoamericano. Sin embargo, este rol se determina según las políticas públicas sociales, económicas y de desarrollo en relación a la infancia que posee cada país, respondiendo a las características o visión del gobierno que se encuentre en el poder.

Daniel Brailovsky (2019), plantea que en la Educación hay personas que se esfuerzan en mecanizar el proceso tal como lo hacen los arquitectos, buscando la lógica de la secuencia y fundamentación del diseño educativo; mientras que los anfitriones son quienes sueñan con encuentros acogedores, cuidados y libres. Bajo esta premisa es que este autor presenta estos conceptos para acoger el rol de quien enseña en primera infancia desde una perspectiva humanizante y pensada; necesitamos ser anfitriones para no ser indiferentes, para no ser insensibles y para no confiarnos tanto en la planificación; mientras que necesitamos ser arquitectos para planificar.

Este autor plantea que el perfil y rol de quienes atienden la infancia ha ido cambiando a lo largo del tiempo de acuerdo con la historia y finalidades de las instituciones creadas para la comunidad; llevando así en un momento a los centros a aceptar personas que cumplieran un requisito, ser mujer, con la intención de sustituir a la madre. A pesar que el rol de esta profesión surgió desde la feminización, y actualmente se lucha por una Educación no sexista, el requisito considerado fundamental para esta profesión, es ser un docente crítico con aires transformadores.

Si bien en la actualidad se han reformulado las concepciones y se ha trabajado desde diversas áreas del conocimiento para erradicar imaginarios que invisibilizan la importancia y pertinencia de la Educación Parvularia, específicamente sobre el papel que ha de cumplir el profesorado, es a raíz de la crisis sanitaria que aquejó al mundo, que se visibilizó que la acción pedagógica de docentes es un factor relevante en los procesos de aprendizaje, no sólo en desarrollo integral de los infantes, sino que también en la calidad de la Educación que se entrega.

Definir el perfil del profesorado es también definir un modelo de escuela y una forma de entender la Educación. Según Brailovsky (2019), algunas de las cualidades y actitudes que dan calidad a la intervención educativa son: el espíritu crítico, para no aceptar de forma conformista cualquier idea, hecho o explicación, sino razonar con criterio propio y saber argumentar para poder tomar opciones y compartirlas. La flexibilidad, para ajustar la intervención educativa a las necesidades concretas, aunque ello suponga variar las propias expectativas y los objetivos planteados y la curiosidad intelectual, que permita mantener una observación atenta, hacerse preguntas, entender, comprender, relacionar, reflexionar, formular hipótesis y avanzar continuamente en el conocimiento y la cultura.

Sin embargo, para orientar el desarrollo de estas actitudes, mediar el aprendizaje de procedimientos y guiar la elaboración y adquisición de conocimientos es necesario que el profesorado de Educación Parvularia deba reflexionar sobre sus prácticas, conociéndose a sí mismo para mejorar su quehacer educativo dentro de las aulas, ya que el trabajar en Educación inicial se posee implicaciones éticas y morales (OEI, 2012).

Es en base a lo anteriormente señalado que durante el año 2021 se publica el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) para la Educación Parvularia, documento esencial en lo que respecta la labor de aquel profesional que se desempeñe como docente en primera infancia. Este documento tiene como misión aportar al desarrollo de una práctica estratégica que permita mediar los aprendizajes de manera lo más oportuna posible.

En este documento se explicita que quien ejerza la docencia en Educación Parvularia debe diseñar, implementar, evaluar y reflexionar sobre ambientes enriquecidos de aprendizaje, desafiantes al mismo tiempo que seguros, en los cuales todas las niñas y los niños se sientan considerados, desafiados pero confiados en sus potencialidades, dispuestos a aprender y ser protagonistas de sus propios aprendizajes (BCEP, 2018). Convirtiéndose así en un deber el intencionar el aprendizaje integral mediante estrategias necesarias y pertinentes a la realidad de cada contexto.

El MBE sin duda alguna permite ampliar los procesos reflexivos del quehacer educativo, fortalecer la ética profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y niñas (MBE, 2021). Este documento posee cuatro aristas que cualquier profesional de la primera infancia debería tener en cuenta durante su desempeño profesional; a) preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas y d) compromiso y desarrollo profesional. Aristas de las cuales derivan sus respectivos criterios de acuerdo a los diferentes niveles educativos.

La creación de este documento apunta a aportar en la calidad de la Educación mediante la orientación de procesos reflexivos en la acción. Según Schön (1987) el proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a

través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz (Domingo, 2019).

La publicación de este documento apunta al desarrollo de una pedagogía transformadora, la cual implica un proceso exhaustivo de reflexión en torno a la diversificación de la enseñanza, ya que este principio responde a las necesidades actuales dentro del modelo educativo chileno.

Ahora, es clave recordar que a partir de la crisis sanitaria y el cambio de modalidad, docentes de nuestro país debieron volver a planificar y adaptar procesos educativos, incluyendo metodologías, reorganización curricular, diversificación de medios, formatos y plataformas de trabajo, así como también, realizar apoyos socioemocionales y de salud mental tanto para estudiantes como para las familias. Si lo observamos desde el punto de vista pedagógico la virtualidad en primera infancia requirió una coordinación con familias y cuidadores para el acompañamiento y mediación de los distintos procesos de los infantes (CEPAL - UNESCO, 2020).

Frente a este escenario y para lograr responder a todo lo que conlleva la implementación curricular en un contexto de pandemia, es relevante que el profesorado de Educación Parvularia busque fortalecer los vínculos entre equipos pedagógicos y las familias, para lograr un trabajo colaborativo que tenga como foco ofrecer oportunidades de aprendizaje, desarrollo y bienestar integral de los infantes, promoviendo el protagonismo y rol activo en la primera infancia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

Hoy en día, las competencias necesarias para llevar a cabo el proceso educativo, se entrelaza con la justicia social y la equidad, porque permite que todos puedan tener las mismas posibilidades. Estudios nacionales e internacionales indican que un buen profesorado favorece un mejor proceso de aprendizaje, junto a que tal como lo plantea Schön (2010), quien educa debe estar siempre mirando sus prácticas pedagógicas y reflexionando críticamente respecto a su quehacer profesional. Por lo mismo, la constante capacitación y el acompañamiento en el proceso de implementación de nuevos saberes es fundamental para mejorar el quehacer pedagógico, donde los estudiantes serán los directos beneficiados (Sánchez, 2020 citado en Universidad de Chile 2020).

Desde la perspectiva de las B CEP, el rol de quien enseña en la primera infancia es clave. Considerándoles guías y mediadores en el proceso educativo que ocurre en las salas cunas, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de centros educativos que pertenezcan a la Educación Parvularia.

Por otro lado, el desempeño de este rol implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros. A su vez, ejercer su rol profesional significa, por tanto, valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. Asimismo, requiere disponer de un saber profesional especializado con el cual fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor (B CEP, 2018).

Por lo tanto, el rol de quien enseña en Educación Parvularia no puede definirse al margen cuando se trata de quien diseña e implementa las estrategias para potenciar aprendizajes. Y sobre esto, Zapata y Ceballos (2010) aclaran que se debe tener en cuenta que quien asume esta tarea es alguien que es capaz de acompañar desde lo profesional a la diversidad de infancias desde la afectividad, promoviendo el desarrollo integral.

II.4.1 Aprendizajes significativos

Si bien el rol del profesorado de Educación Parvularia favorece experiencias de aprendizaje a las infancias, desde su acción pedagógica genera las instancias, recursos y planificaciones necesarias para el desarrollo integral por parte del alumnado, es a través de la mediación pedagógica en donde se promueve la adquisición de aprendizajes significativos.

El aprendizaje significativo se puede definir como el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (noliteral) con la estructura cognitiva de la persona que aprende (Moreira, 1997). En otras palabras, este aprendizaje se basa en la relación que se establece entre los conocimientos previos que poseen los seres humanos y los nuevos conocimientos que se generan por medio

de las experiencias. De esta manera, Ausubel (1963) establece que el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Con respecto a lo anterior, las B CEP (2018) mencionan que las interacciones que ocurren en la Educación Parvularia tienen la intención de iniciar y acoger procesos cognitivos que promuevan los aprendizajes significativos en las infancias. Esto implica que los equipos pedagógicos identifiquen las oportunidades para poder integrar y potenciar los aprendizajes de los distintos ámbitos y núcleos.

Además, las B CEP (2018) declaran que los ambientes de aprendizaje inciden en el desarrollo de aprendizajes significativos puesto que se conforman de interacciones pedagógicas, las cuales se desarrollan en espacios educativos y tiempos determinados, puesto que los elementos que los componen responden a las características, necesidades e intereses de las infancias, considerando las experiencias previas que poseen, su contexto sociocultural, intercultural y lingüístico en el que se desenvuelven.

II.5 Importancia del movimiento en el aprendizaje

El movimiento ha sido un elemento natural desde siempre en la vida del ser humano. Los niños y niñas suelen moverse siempre, no se caracterizan por mantenerse quietos por mucho tiempo. Y eso es bueno, porque es clave para su desarrollo general, el movimiento es de suma importancia para crecer saludables (Castro, 2022).

Sobre esto, Del Pozo (2018), plantea que el movimiento es de las pocas actividades que desarrolla tanto el sistema nervioso central como el periférico, y esto se vuelve relevante ya que unas conexiones neuronales correctas facilitarán todos los demás aprendizajes. Sin embargo, el movimiento solo es una herramienta que permitirá crear nuevas conexiones.

Castro (2022), plantea que por desinformación, al movimiento en la infancia se le ha etiquetado como inadecuado, siendo evitado en algunos espacios de primera infancia, y en respuesta a esto se han perpetuado prácticas educativas en donde predomina el rol pasivo del educando, olvidando que, precursores de la Educación inicial, estudios científico y sociales

determinan que entre el aprendizaje y el movimiento existe una conexión que permite desarrollar una parte fundamental para lograr los aprendizajes.

II.5.1 Importancia del movimiento según las neurociencias

Como mencionan Zahler y Carr (2008), los primeros periodos de la vida de un individuo son muy relevantes, puesto que se ven comprometidos procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y funciones del cerebro. Es decir, se desarrollan de manera significativa las sinapsis y el proceso de mielinización, las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral incrementa el control de los movimientos voluntarios, tales como aquellos que son esenciales para iniciar el proceso de lectoescritura.

En el área de las neurociencias, ponen de manifiesto que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional ya que es la base del desarrollo de la inteligencia; además, se reconoce que mediante la actividad corporal, el niño piensa, aprende, crea y afronta los problemas (Campo y Jiménez, 2011).

Es desde esta área que se reconoce que el movimiento involucra una diversidad de elementos que permiten que el cerebro procese la información que se capta a través de los sentidos, quienes se encargan de recoger las impresiones y transmitirlos al cerebro. Luego los músculos tienen como misión ejecutar él o los movimientos, y los nervios conectan como integradores en el proceso, comunicando energía, siendo así el movimiento una meta del sistema nervioso (Castro, 2022). Es decir, la importancia del movimiento radica en que el estudiantado debe desarrollarse tanto física como mentalmente, en otras palabras, el movimiento debe estar en todo momento considerado como una parte fundamental para lograr aprendizajes, equilibrando mente y cuerpo.

Se desarrolla su propia inteligencia a través del movimiento, por tanto, debe ser creado y perfeccionado a través de experiencias prácticas, no tan sólo realizar ejercicios de movilidad, sino también en aprender a coordinar estos movimientos creados y contruados por la mente. En otros términos, el niño crea sus propios movimientos y, una vez creados, los perfecciona y controla (Castro, 2022).

Es así como, quien se encuentre con el objetivo de potenciar la corporalidad y el movimiento en la Educación infantil, debe tener en cuenta que: debe permitir que se interactúe entre pares y se relacionen libremente, facilitar elementos para que sean manipulados a su voluntad; armar, desarmar, modificar o complementar y otorgar espacios de juego libre. Ya que, como menciona Castro (2022), si se quiere desarrollar la inteligencia, no se puede esperar que se mantengan inmóviles. No es cierto que se aprende mejor cuando se escucha en silencio y concentrados.

Según González (2019), el concepto de estilos de aprendizaje ha sido abrumadoramente etiquetado como un mito desde el campo de la investigación, por lo que destinar el tiempo a averiguar quiénes aprenden de manera kinestésica sería una pérdida de tiempo. Sin embargo, en lo que vale la pena ocupar el tiempo es usar el movimiento como estrategia para trabajar con la totalidad de quienes se encuentran aprendiendo, y sobre esto último, hay múltiples investigaciones que lo respaldan.

En general, la gente aprende de mejor manera cuando la información es presentada en más de un formato (Sankey et al., 2010). Dicho de otra manera, si tomamos información a través de más de un sentido, es más probable que la modifiquemos en la memoria a largo plazo; esto incluye maneras visuales, verbales y kinestésicas de aprender.

Estudios neurocientíficos han comenzado a encontrar relaciones entre el cerebro y los procesos de aprendizaje. Nuevas investigaciones científicas tienen el potencial para ayudarnos a entender la enseñanza y el aprendizaje de diversas maneras (Cotman et al. 2007; Hillman et al. 2008; O'Callaghan et al. 2007; O'Callaghan et al. 2009; van Praag 2009).

La investigación neurocientífica demuestra que el ejercicio mejora y apoya la función cognitiva, las oportunidades de aprendizaje y la memoria (O'Callaghan et al. 2007; 2009). Los resultados relacionados con la función cerebral indican que el ejercicio en la niñez mejora la función cognitiva durante la infancia y puede influir en el mejoramiento del rendimiento académico (Hillman et al. 2008).

Por otro lado, Van Praag (2009) plantea que el ejercicio en la infancia puede incrementar la resiliencia al daño neurológico en momentos posteriores de la vida. De hecho, se ha descubierto que una rutina regular de ejercicio puede alterar las funciones cerebrales, la cognición y el

comportamiento. Además, Lamont (2007) argumenta que cuando individuos repiten patrones de movimiento, se estimulan áreas específicas de sus cerebros.

Los recientes hallazgos en el área de la neurociencia indican que la participación de los niños en la actividad física puede estar asociada con cambios en ciertas estructuras cerebrales, lo que conduce a una mejora en la función de la memoria (memoria de trabajo en particular), así como en el control cognitivo (Bidzan-Bluma & Lipowska, 2018; citado en Cortés et al., 2020). De esta forma, la actividad física beneficia también a la salud, particularmente a través de una correlación positiva entre la práctica de deportes y las funciones neurocognitivas. Así, el involucrarse en actividad física, como los deportes durante la infancia tardía y la adolescencia, influencia positivamente las funciones emocionales e intelectuales (Rubio y Huerta, 2016; Bidzan-Bluma & Lipowska 2018).

Mediante estudios de neuroimágenes se propone que durante la infancia y la adolescencia el aprendizaje motor se ve sustentado por una reorganización progresiva de las redes nerviosas relacionadas con el movimiento (Doyon et al., (2018) citado en Cortés et al., [2020]).

Actualmente se sabe que la actividad cortical modula el comportamiento motor desde la edad fetal temprana en adelante. Ya en la infancia se observa un aumento dramático de las habilidades motoras: los niños aprenden a alcanzar y agarrar objetos, sentarse, pararse y caminar, y masticar y hablar (Hadders-Algra, 2018).

Se ha observado en escolares que la actividad física regular lleva a una mejor circulación y entrega de oxígeno al cerebro, aumento de la densidad ósea y muscular, así como una mayor tolerancia al estrés (Frischenschlager y Gosch, (2012) citado en Cortés, et al. [2020]).

Si bien existe evidencia científica que avalan los beneficios del movimiento integrado en los procesos de aprendizaje, es relevante aclarar que quien se encuentre realizando este trabajo en los salones de primera infancia debe ser capaz de distinguir las ventajas que conlleva agregar el movimiento a la rutina y la realización de una experiencia que involucre el movimiento en una etapa tan crucial como lo es la Educación inicial. Además, es necesario que

por parte del profesorado se elaboren estrategias y experiencias contextualizadas al nivel, implementando una propuesta que respete los ritmos de desarrollo de cada infante.

II.5.2 Importancia del movimiento según precursores de la Educación Parvularia

II.5.2.1 Propuesta educativa Reggio Emilia

De acuerdo con esta propuesta educativa, Sausan Burshan en el año 2006 realiza *La propuesta educativa Reggio Emilia: Nuestra inspiración*. La cual habla acerca de esta filosofía y pedagogía italiana, la cual se encuentra inspirada en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi (1963). Esta propuesta educativa posee principios que se deben considerar de forma interrelacionada, puesto que cada uno influye y es influenciado por el otro. De esta manera, la imagen de la infancia se concibe desde que cada ser posee potencial, curiosidad e interés para establecer e involucrarse en diferentes interacciones sociales.

La visión se caracteriza por entregar una Educación basada en relaciones la cual se enfoca en que cada infante con sus pares, además busca activar y apoyar la relación con su familia, con el profesorado, la sociedad y el medio ambiente (EducarChile s.f). Se busca ver a la infancia como un ser lleno de potencial, creador y constructor de su aprendizaje en donde la familia se encuentre presente del proceso de aprendizaje.

En este sentido se postula que las infancias deben realizar el aprendizaje por sus propios medios, utilizando los recursos que se le proporcionan, en donde el profesorado se convierte en observadores de la actividad y provocan que los infantes busquen su propio conocimiento, se valora la importancia de que las familias se involucren con los centros educativos lo que brinda a las infancias seguridad, motivación y más interés por su entorno. Así como también el trabajo en las instituciones educativas realiza propuestas creativas, con la distribución de espacios que invite a las infancias a investigar, manipular y recrear con diversos materiales. La utilización de proyectos en la cual se realizan asambleas entre el profesorado y las infancias, en donde se motiva a aprender, permite seleccionar temas que les interese lo cual otorga introducir a las salas de clases diversas oportunidades de aprendizaje. (Correa y Estrella, 2011).

II.5.2.2 Método Montessori

El método Montessori (1909) fue fundado por María Montessori, quien se encontraba convencida de que todo infante es inteligente y capaz de aprender por lo que se esmeraba en demostrar que todo ser humano tenía la posibilidad de aprender, como una habilidad inherente de este mismo.

Se postula que la mente de la infancia es capaz de absorber de manera inconsciente información durante los primeros años de vida para luego dar paso a una mente absorbente consciente. Del mismo modo menciona que las primeras experiencias de vida son determinantes para el desarrollo posterior de las personas, las infancias por necesidad, interés e imitación aprenden a realizar diferentes cosas, desde su propia libertad, estimulación y motivación son capaces de determinar las cosas que quieren aprender. Por otro lado, se postula que se debe respetar los ritmos, individualidad e intereses mientras se aprende en un ambiente colectivo. De la misma manera, esto no puede ser exitoso si no existe un ambiente adecuadamente preparado para el aprendizaje, en el cual se encuentren materiales adaptados. Se debe contribuir a desarrollar un ambiente con un clima de respeto y amoroso para que sea un estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dattari, 2017).

Por otro lado, Montessori, determina que la infancia en cuanto comienza a moverse se les debe entregar la libertad necesaria para poder explorar, puesto que todas las infancias aprenden por medio de la participación activa, utilizando principalmente las manos. Se le da una gran relevancia a la conexión entre el cerebro y el movimiento ya que consideraba que el proceso de aprender se basa en tres partes: el cerebro, los sentidos y los músculos. De esta manera el juego es muy importante para las infancias puesto que les ayuda a aprender nuevas ideas y a ponerlas en prácticas, a adaptarse socialmente y a resolver problemas prácticos de la vida diaria (Britton, 2017).

II.5.2.3 Emmi Pikler

En el cuaderno número cinco de Educación inicial de la JUNJI, *Corporeidad y Acción Motriz*, Araya (2015), destaca la labor realizada por Emmi Pikler (1969) quien ejerció como pediatra de familias de clase acomodadas y a su vez atendió a infancias de sectores pobres. Ella

creía que un trato cariñoso y un espacio organizado para las infancias lo cual era bastante innovador para su época, además, pensaba en la prevención de enfermedades entregando orientaciones a las madres para que supieran cómo proceder desde el respeto y el amor.

Este trabajo se basó en tres pilares fundamentales, el primero denominado valor de la autonomía, el cual implica favorecer el desarrollo de experiencias de manera autónoma por parte de los infantes solo por el placer de realizar la actividad y del descubrimiento, en espacios que sean seguros y sin peligros. La intervención adulta se realiza de forma indirecta realizando una progresión de las situaciones, el respeto por los ritmos de la incorporación de habilidades motrices y en la verbalización de las acciones realizadas para ayudar a la toma de conciencia de los logros por parte de los párvulos (Godall, 2016).

En segundo lugar, el valor de la relación afectiva privilegiada, a través de los cuidados cotidianos respetuosos en la satisfacción de las necesidades fisiológicas del bebé, esto se refiere a que las personas que realizan cuidados sobre las infancias deben estar comprometidas en esta actividad de manera consciente y controlada, por lo que las personas adultas deben realizar un trabajo de introspección y así propiciar un atención individualizada para atender las necesidades particulares de los infantes (Araya, 2015).

En una tercera instancia, la valor de la estabilidad y continuidad de los cuidados entregados a los infantes a través de la figura referente, lo cual tiene relación con que hay actividades diarias que se realizan de forma regular, es decir, cuidados en un orden establecido y realizados por una persona en específico lo cual permite que el individuo considere el mundo como un lugar seguro en el que puede conocer e interactuar con él, en donde sus necesidades serán atendidas de forma respetuosa, considerando sus reacciones de manera en que este pueda participar activamente de sus cuidados (Araya, 2015).

Como añadidura, Emmi Pikler menciona el pilar de la motricidad libre, la cual establece que las infancias desde su nacimiento hasta la marcha independiente buscan métodos de comunicación y son capaces de realizar con gran soltura movimientos si las personas adultas que les rodean generan las condiciones para que puedan desarrollar sus capacidades, en este sentido, un entorno óptimo es la condición indispensable para el desarrollo de la infancia, en donde la persona adulta forma parte de este entorno (Godall, 2016).

Por otro lado, el pilar del juego autónomo, que se comprende como una actividad que nace desde el placer, se realiza de forma gratuita, libre y autónoma en donde la persona que lo cuida debe entregarles seguridad para desear jugar solo y sin intervención adulta, Por lo tanto, desde este sentido el rol de la persona adulta que se propone es desde la mediación generando las condiciones necesarias para el juego libre e independiente (Gimeno, 2018).

Además, el tercer pilar que postula los cuidados cotidianos respetuosos, en donde Emmi Pikler comprendió que es importante entregar el tiempo y el espacio para la actividad autónoma por parte de las infancias, en donde deban participar activamente sin apurar el proceso, donde se verbalice las acciones y manipulaciones que se realicen sobre los cuerpos (Araya, 2015).

II.5.2.4 Humberto Maturana

Humberto Maturana, plantea en su libro *Amor y juego* (2003), que los ritmos corporales y el fluir de las configuraciones de coordinaciones sensorio motrices en el estrecho contacto corporal que se da entre una madre y un niño, son la base donde surge la conciencia humana, es decir, la existencia humana es un espacio en el que se relaciona la infancia con una persona adulta que le propicie cuidados personales, en donde hay procesos en que los párvulos necesitan realizar movimientos simples los cuales poseen una importancia fundamental en la conciencia de sí mismo (Maturana, 2003).

En la primera infancia, a través del juego, mientras viven muchas experiencias recurrentes de movimiento, tocando, balanceando, y haciendo ritmos, los párvulos gradualmente constituyen y desarrollan el conocimiento operacional de sus cuerpos en muchas configuraciones de redes entrecruzadas de coordinaciones senso-motrices. Además, plantea que el espacio relacional que se mencionó, se debe basar en el amor entendiendo la aceptación del otro como un otro legítimo de acuerdo a la convivencia. En donde se debe propiciar las relaciones de respeto, validación de las singularidades generando relaciones de confianza mutua en donde se permite ser.

Se dice que la infancia aprende de sus experiencias, desde el respeto mutuo que constituye a la coexistencia social, esto se demuestra por medio del juego puesto que los niños

viven y juegan en el respeto cuando ellos han sido respetados por sus pares y adultos con los que se relaciona (Araya, 2015).

II.6 COVID-19

La Organización Mundial de la Salud indica que el COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, perteneciente a la familia *coronaviridae* (OMS, 2020). Este virus inicialmente de carácter desconocido, con su rápida propagación provocó el estallido de un brote de contagios en la ciudad de Wuhan, China en diciembre del año 2019.

Este virus se transmite de persona a persona cuando se tiene contacto directo con un contagiado, y es causante de enfermedades que van desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como la insuficiencia respiratoria aguda grave (Gobierno de Chile, 2020) o el síndrome inflamatorio multisistémico en menores de edad (SIM o PIMS según sus cifras en inglés). Tiene como síntomas principales la tos, fiebre, pérdida del sentido del gusto u olfato, entre otros. Como recomendación para evitar posibles contagios, la Organización Mundial de la Salud recomendó llevar a cabo un buen y correcto proceso de lavado de manos, uso de mascarilla en la vía pública y espacios cerrados, ventilar las habitaciones, evitar las aglomeraciones y mantener el distanciamiento físico.

Hasta ese entonces, la alerta sanitaria provocó que la OMS indicara una emergencia de salud internacional de salud pública de contingencia internacional (ESPII) por el brote del nuevo coronavirus, catalogando la difusión y contagio de este virus como pandemia.

Y fue durante dicho periodo que la Subsecretaría de Salud mediante la publicación de un decreto exento declaró alerta sanitaria en todo el territorio nacional, ordena el uso público de mascarillas en salas de clases o cualquier otro lugar de acceso público o donde exista la aglomeración de personas, la suspensión de clases en establecimientos educacionales y el confinamiento a nivel general de la población chilena, en sus 15 regiones.

En este sentido, la cuarentena fue decretada por su objetivo principal; no seguir transmitiendo la infección a otros. La realización de cuarentena sólo tiene sentido para aquellas

enfermedades que se pueden transmitir durante el periodo asintomático, es decir, antes que las personas muestren síntomas de enfermedad (Bupa, 2020).

Generando un escenario de incertidumbre y miedo desde la aparición de este nuevo y desconocido virus ante la población general, miles de escuelas alrededor del mundo debieron cerrar y adecuar su modalidad de enseñanza a la Educación virtual. Pues según la UNICEF, más de 1.200 millones de estudiantes en el mundo se quedaron sin clases o acceso a aprendizajes de forma presencial.

El MINEDUC, tomó como decisión adelantar las vacaciones de invierno, apelando a que posiblemente la situación se regularizaría con el pasar del tiempo. Sin embargo, un día antes de la vuelta, el Subsecretario de Educación, Jorge Poblete, aclaró que se extendía nuevamente la suspensión de clases presenciales hasta que las condiciones sanitarias permitieran un retorno gradual. Señalaron también, que la fecha de retorno sería informada oportunamente y que se mantendrían los apoyos educativos otorgados hasta la fecha. Y en modo de adición, afirmó que se estaba trabajando en el desarrollo de un plan de retorno a clases presenciales bajo la orientación de tres ejes considerados claves para la vuelta; seguridad, gradualidad y equidad (Cifuentes, 2020).

Un mes después, en abril del 2020, el presidente de la república del gobierno de turno presentó el *Plan Retorno Seguro*, cuyo objetivo era transitar a la nueva normalidad. Este plan incluía la vuelta a la presencialidad en trabajos del sector público, privado y sociedad civil, incluyendo los establecimientos educacionales; proponiendo medidas sanitarias consecuentes con los protocolos establecidos por las autoridades sanitarias; la gradualidad de la aplicación de este plan, comprendiendo que un cambio de manera abrupta entorpecería el proceso, y por otro lado, destacaba la flexibilidad del proceso, el cual debería adecuarse a las evoluciones de la pandemia en el país.

Sin embargo, la aplicación de este plan se vió afectado por el alza de contagios y la inexistencia de alguna cura o tratamiento de este nuevo virus. Por lo cual nuevamente, y de manera intermitente los centros educativos debieron adaptarse a la nueva modalidad de aprendizaje, la cual significaba la aparición de la escuela virtual.

Bajo la premisa de la resolución exenta de la Subsecretaría de Salud y la presentación del nuevo plan de retorno seguro a las escuelas, el uso de mascarillas en infantes menores de 5 años fue un debate que distintas autoridades debieron dialogar ya que según la OMS y la UNICEF, los párvulos corren el riesgo de sofocación, estrangulación y hasta obstrucción de la vía respiratoria, ya que aún no logran coordinar sus frecuencias respiratorias, llegando al consenso del que los menores de 5 años no debían usar mascarillas.

En lo que respecta la inoculación contra este virus, no fue hasta abril del 2021 cuando arribaron a Chile las primeras dosis de vacuna, sin embargo, para la primera infancia no fue hasta diciembre del 2021 cuando el entonces gobierno de turno dio inicio a la vacunación contra el COVID-19 en menores de entre 3 y 5 años. Actualmente y a la fecha (20 de mayo del 2022) hay 944.163 infantes vacunados que pertenecen a dicho rango etario (Ministerio de Salud, 2022).

El arribo de las vacunas y el inicio del proceso de inoculación en menores de edad, permitió que las escuelas tuvieran una vuelta a la presencialidad, y en ocasiones el inicio de la modalidad híbrida, la cual hasta el día de hoy sigue funcionando en algunos establecimientos.

II.7 Políticas Públicas Educativas en contexto de pandemia

El desarrollo de las actividades educativas en un contexto de pandemia ha generado una serie de alteraciones en el funcionamiento de los sistemas educacionales de diferentes países, viéndose así en la necesidad de crear políticas educacionales que busquen aplacar los efectos en el sistema educativo. Las políticas educativas representan, así, un elemento primordial en la conformación del sistema escolar de una nación, involucrando distintos estamentos y actores políticos y sociales. Su construcción se inicia a través de la retórica de las políticas, las cuales se concretan en los discursos nacionales, siguiendo su consagración a través de textos legales y culminando con su implementación (Aziz, 2018).

La acción del Gobierno de Chile durante la emergencia sanitaria en el área educacional podría sintetizarse bajo la categoría de búsqueda de la continuidad. Es decir, el MINEDUC, ha buscado que las actividades educacionales continúen a pesar de las múltiples y desafiantes transformaciones que se vienen desarrollando en la modalidad a distancia.

Para viabilizar lo anteriormente señalado, el MINEDUC en conjunto con la Subsecretaría de Educación Parvularia, y en ocasiones con la orientación y colaboración del Ministerio de Salud (MINSAL) y el Instituto de Salud Pública (ISP) han dispuesto una serie de iniciativas que han apuntado a reorganizar el funcionamiento de los centros educativos de tal manera que su actividad fuese viable. Dichas iniciativas podrían organizarse en las siguientes maneras: reorganización del calendario escolar; organización y construcción de plataformas digitales de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje escolar; reorganización del currículum nacional y evaluación escolar.

El día miércoles 25 de marzo el ministro de Educación del gobierno de turno comunicó a la ciudadanía la decisión de suspender las clases presenciales entre el lunes 30 de marzo y el viernes 10 de abril, mientras se adelantaron las vacaciones de invierno entre los días 13 y 24 de abril. Este anuncio se materializó finalmente en la publicación de la Resolución Exenta N° 686 el 31 de marzo de 2020 (Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana, 2020), la cual estableció un nuevo calendario escolar.

Desde la cancelación de clases presenciales e iniciando la adaptación de miles de cuerpos docentes y estudiantes con sus familias a un sistema remoto, surge la necesidad de

adaptar el currículum. Es así como en mayo la UCE publicó una priorización curricular, la cual corresponde a una selección de objetivos de aprendizajes considerados imprescindibles para ser abordados por los diversos centros educativos del país.

Esta idea se basa en los principios de seguridad, flexibilidad y equidad que están a la base de la propuesta de priorización curricular, que ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de generar un marco de interacción con el currículum, asumiendo que la suspensión de clases presenciales está siendo abordada a través de múltiples iniciativas de organización del trabajo de enseñanza (Zurita, 2020).

De manera complementaria, se crearon fichas pedagógicas para la priorización curricular por núcleo y nivel que tenían como propósito entregar estrategias pedagógicas para abordar los objetivos determinados en la priorización curricular y así propiciar aprendizajes de calidad.

En el año 2020, lleno de transformaciones y periodos de incertidumbre, las diferentes comunidades escolares se han ido preguntando cómo podrán definir cuestiones básicas del funcionamiento de la experiencia educativa escolarizada en el contexto de la pandemia COVID-19, tales como la evaluación y la promoción. El cuidado de la salud mental de las y los estudiantes ha derivado en la posición extendida de optar por el desarrollo de evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo, evitando las evaluaciones sumativas con la finalidad de no exigir un rendimiento académico nocivo en el contexto de una crisis profunda como la de la pandemia (Zurita, 2020).

Es así como se creó:

1. Plan aprendo en casa, cuadernillos y guías de actividades impresas a estudiantes que pertenezcan a escuelas rurales, escuelas de categoría de desempeño insuficiente o que se encuentren en zonas que tienen baja o nula conectividad a internet.
2. Orientaciones técnico pedagógicas, que consiste en dar a conocer diferentes criterios y lineamientos técnico-pedagógicos relevantes de considerar en contextos de pandemia, complementando la labor educativa realizada desde el trabajo con la priorización curricular.

3. Orientaciones para desarrollar una modalidad educativa híbrida con la colaboración de las familias para los distintos tramos, creado con el propósito de orientar a los equipos pedagógicos en el trabajo colaborativo a desarrollar con las familias, que asistieran durante el año lectivo 2021 a los centros educativos, bajo las modalidades educativas híbridas (presencial y a distancia), esta última en forma remota o sin conectividad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).
4. Orientaciones para la reapertura de establecimientos de Educación Parvularia según el plan paso a paso, documento el cual consiste en apoyar la tarea a través de orientaciones a equipos profesionales para apoyar la importante tarea de retomar las actividades presenciales cuando estén las condiciones sanitarias y seguir resguardando las trayectorias educativas de los niños y niñas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021) .
5. Abriendo los jardines paso a paso: Orientaciones para el reencuentro educativo en Educación Parvularia.
6. Protocolo de medidas sanitarias y vigilancia epidemiológica para establecimientos de Educación Parvularia.

Desde el año 2021, con la existencia de vacunas contra el virus, es que comenzó el retorno a las escuelas a través del desarrollo de una modalidad presencial/híbrida de manera voluntaria, es así como los distintos centros educativos necesitaron orientación la creación y/o implementación de protocolos para un retorno seguro que respondiera a los planteamientos del plan paso a paso. Es aquí, donde la Subsecretaría en conjunto con el ISP crearon protocolos y planes de retorno para los centros educativos los cuales son:

1. Protocolo de limpieza, desinfección y operación de transporte escolar en contexto de pandemia.
2. Resguardo de la seguridad y salud en Educación Parvularia; limpieza y desinfección de jardines infantiles.
3. Lineamientos Educación Parvularia 2021.
4. Abrir los establecimientos de Educación Parvularia.
5. Protocolo de alerta temprana en contexto Covid-19 para establecimientos; cómo solicitar la apertura de un establecimiento ubicado en una comuna en cuarentena.

6. Pilares y principales medidas sanitarias para el retorno presencial y protocolo de medidas sanitarias para establecimientos educacionales - segundo semestre 2021.
7. Protocolo de alerta temprana en contexto de COVID-19 para establecimientos de Educación Parvularia, elaborado en base al Protocolo de Vigilancia Epidemiológica, de investigación de brotes y de medidas sanitarias en establecimientos educacionales en contexto de pandemia, del Departamento de Epidemiología del Ministerio de Salud, que tiene como propósito establecer un sistema de alerta temprana de casos COVID-19 en establecimientos de Educación Parvularia y así disminuir el riesgo de contagio en los establecimientos y proponer las acciones a realizar por parte de la autoridad sanitaria (MINSAL y MINEDUC, 2021).

Teniendo en consideración que el gobierno de Chile presenta interés en retomar los aprendizajes, el desarrollo y bienestar integral de niñas y niños que asisten a salas cuna, jardines infantiles, escuelas de lenguaje y niveles de transición en establecimientos escolares, garantizando con ello el derecho a la Educación y el respeto de medidas sanitarias por parte de toda la población (MINEDUC, 2022), es que desde abril de este año (2022) la Subsecretaría creó la Mesa de Infancia, un espacio para fortalecer la estrategia de recuperación de aprendizajes durante la pandemia y relevar la importancia de la presencialidad de los infantes. Además, ha trabajado de manera conjunta con la UCE, el ISP, la Subsecretaría y el MINEDUC, creando así, para el año 2022;

1. Lineamientos generales para la planificación del año parvulario.
2. Protocolo de medidas sanitarias y vigilancia epidemiológica para establecimientos de Educación Parvularia.
3. Orientaciones para el reencuentro educativo en Educación Parvularia, cuyo propósito es presentar las nuevas orientaciones educativas en el marco del reencuentro educativo para este año (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).
4. Plan juntos Chile se recupera y aprende en su versión para Educación Parvularia, plan que busca establecer una hoja de ruta para los próximos cuatro años con foco en la presencialidad, clave en este nivel educativo, y en la recuperación de los aprendizajes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

Las políticas públicas educacionales presentadas con anterioridad muestran parte de las iniciativas desarrolladas por el Gobierno de Chile para enfrentar el desafío de mantener el funcionamiento del sistema escolar en el contexto de la pandemia COVID-19. Algunas de estas políticas públicas educacionales son interesantes y apropiadas, en tanto que se han dispuesto como favorecedores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual (Zurita, 2020).

II.8 Cambio de modalidad

De acuerdo al apartado anterior, el cierre de las instituciones educativas repercutió directamente a estudiantes, hogares, docentes, directivos, entre otros. Sin embargo, se recurrió a la toma de una serie de medidas que pretendieron mantener el vínculo entre el profesorado y el estudiantado, considerando cambios en el currículo escolar y la modalidad de enseñanza.

La modalidad adoptada para continuar con el proceso de aprendizaje se ha denominado como enseñanza remota la cual fue implementada en un lapso y velocidad sin precedentes, se caracteriza por contar con soluciones y medidas para otorgar el contenido educativo al estudiantado. Esta decisión toma en consideración la entrega de material impreso, uso de estaciones radio, la televisión, el uso de plataformas digitales, entre otras (Álvarez et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de que este cambio de modalidad se realizó de manera masiva, para algunas personas se trataba de algo nuevo y desconocido, a pesar de ello es desde hace un par de años que se utiliza el concepto de e-learning lo cual trata de una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una Educación o formación ofrecida a individuos que se encuentran geográficamente dispersos o separados y que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando recursos informáticos y de telecomunicaciones (Area y Adell, 2009).

De esta manera, se puede determinar que la digitalización facilita el aprendizaje a la distancia, tal como establece Sebastián Marambio (Centro de Innovación MINEDUC), cuando la tecnología es bien utilizada, puede mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y facilitar el aprendizaje personalizado de tal forma que cada estudiante aprenda a su ritmo y de acuerdo a sus necesidades (...). La tecnología es una herramienta que viene a apoyar a toda la comunidad escolar y el desarrollo integral de los estudiantes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Pese a los esfuerzos por mantener la conexión y acceso equitativo, los contextos socioculturales y económicos de nuestro país impidieron que esto se llevara a cabo de una manera eficiente, por lo que el profesorado tuvo que establecer recursos y materiales innovadores para motivar los aprendizajes, buscando la forma de que las familias pudieran

acceder a ellos, en consecuencia de esto se utilizaron cápsulas educativas el cual es un recurso educativo de fácil acceso, puesto que se puede visualizar en cualquier momento y lugar, por medio de diferentes plataformas. Este recurso permite fomentar diversas temáticas y contenidos por medio de vídeos, descripciones y ejemplos, en donde se utilizan recursos audiovisuales que sean llamativos y contextualizados hacia la infancia (Villalobos, 2020).

La pandemia produjo cambios en los contextos de implementación del currículo lo cual no solo se da por el uso de las plataformas y la consideración de la transformación de las condiciones para aplicar el currículo, sino que esto trajo consigo el planteamiento de que existen aprendizajes y competencias que se tornan más relevantes durante este periodo (CEPAL, 2020).

Por ello, el currículo debe centrarse en el bien superior del estudiantado, en donde se les acoja desde la afectividad y desde sus propios requerimientos favoreciendo contenidos que se encuentren dentro de la cotidianidad, del propio bienestar y sus propias realidades en condición de emergencia. A su vez, se debe promover aprendizajes sociales, en donde, se generen espacios de diálogos para conocer efectivamente como el estudiantado vive estos momentos de crisis (Peralta et al., 2020). Como consecuencia de esto, en mayo del 2020 la UCE y el MINEDUC realizan el documento de *Priorización Curricular COVID-10, Educación Parvularia* en donde se detallan diversos aprendizajes para los ámbitos y núcleos establecidos en la BCEP, su implementación es considerada para los años 2020 y 2021.

En este contexto, el rol docente ya no se focaliza en la enseñanza directa, sino que se concentra en la facilitación de los procesos de aprendizajes del estudiantado, lo que requiere acompañar y monitorear las experiencias de aprendizaje que desarrolla (Educación 2020, 2020). Para esto, el profesorado se vio en la obligación de realizar encuentros sincrónicos, como también, realizar reflexiones que apuntaran a cómo lograr una constancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

En junio del año 2020, Subsecretaría de Educación Parvularia realiza *Orientaciones técnico pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en niveles de Educación Parvularia*, en donde se manifiesta que la planificación y evaluación que se realice debe responder a la contingencia sanitaria, en donde la flexibilidad toma relevancia para que las prácticas pedagógicas puedan ser modificadas en función de las características y necesidades

de las infancias. De esta manera se sugiere realizar experiencias integradas en las cuales se permita acoger a la diversidad de capacidades, características y situaciones familiares, considerando el trabajo constante con las familias reconociéndose como el primer educador.

En definitiva, se optó por buscar estrategias que dieran continuidad al proceso educativo mediante diversos recursos y plataformas digitales, en las cuales se entregaban recursos pedagógicos con el propósito de acercar la escuela a los hogares de las familias, por medio de diversas herramientas, así como también para resguardar el derecho a la Educación.

Las instituciones que imparten la Educación Parvularia no podían quedarse atrás de este cambio dado por las circunstancias implementando así una educación remota, para continuar generando un vínculo y seguir con el proceso educativo en las infancias.

Desde las *fichas pedagógicas para la priorización curricular Educación Parvularia* (2020), se establecieron sugerencias generales para poder desarrollar un trabajo pedagógico a distancia, de manera que se pudiera contribuir a mantener vías de comunicación con las familias. Entre las recomendaciones se encuentran:

Usar un correo electrónico o aplicaciones de mensajería instantánea para: enviar recomendaciones de autocuidado; sugerencias de juegos para realizar en familia; ideas de rutinas diarias saludables; sugerencias para el buen trato; propuestas de enlaces que tuvieran videos o canciones; mantener la comunicación directa; proponer el uso de los recursos dispuestos por el MINEDUC para las familias.

Grabar videos o mensajes de audios dirigido a las familias e infancias considerando: lectura o narración de cuentos; mensajes afectivos para mantener los vínculos; explicaciones o actividades breves para promover los objetivos de aprendizaje priorizados.

Además se entregaron algunas consideraciones para ser implementadas en forma transversal al momento de regresar a la presencialidad, tales como, eliminar los saludos de contacto físico, disponer materiales de uso individual los cuales deben ser sanitizados al final de la jornada, los recursos ofrecidos deben ser de materiales lavables, implementación de

estrategias que favorezcan la distancia física, creación de estrategias para favorecer rutinas de lavado de manos frecuentes por medio de rimas, canciones, recursos visuales u otros.

Por consiguiente, la División Políticas Educativas junto con la Subsecretaría de Educación Parvularia, continuó con la elaboración de documentos para el apoyo de las gestiones pedagógicas, es así que en octubre de 2020, se publicaron las *Orientaciones para planificar y evaluar a distancia de Educación Parvularia*. Este documento fue abordado bajo la temática de entregar definiciones sobre conceptos para la evaluación; consideraciones para el trabajo conjunto (equipo pedagógico, infantes y familias) en el contexto de la evaluación a distancia: características principales de los procesos de planificación y evaluación y por último entrega sugerencias de estrategias evaluativas a implementar por nivel curricular.

Desde la Subsecretaría de Educación Parvularia se puso a disposición de los establecimientos que imparten Educación Parvularia lineamientos y orientaciones, con el propósito de apoyar en la planificación anual del año 2021, en el cual se consideran cinco principios para guiar este proceso:

- 1) El jardín infantil, la sala cuna y escuela como espacio protector: la institución educativa debe acoger a la comunidad en condiciones óptimas para asegurar la trayectoria educativa.
- 2) Bienestar socioemocional: Realizar el diseño e implementación de los procesos educativos focalizados en el bienestar integral y contención emocional para favorecer las posibilidades de expresar, crear, jugar y aprender por parte de las infancias.
- 3) Potenciar el aprendizaje y desarrollo: Se debe buscar un equilibrio entre el logro de los aprendizajes y el bienestar integral sin provocar agobio a los equipos educativos, familias y párvulos.
- 4) Promover la seguridad: Adoptar las medidas sanitarias que se establezcan para que las infancias se reencuentren con la experiencia educativa presencial.
- 5) Adaptación ágil a los cambios: Considerar que las condiciones cambian rápidamente por lo que la comunidad educativa debe estar preparados para flexibilizar e innovar ante nuevos escenarios.

Dado lo anterior, los establecimientos que imparten Educación Parvularia deben realizar un plan de funcionamiento a partir de los lineamientos descritos además, se debe resguardar el acceso a las actividades presenciales por parte de todas las infancias, sin embargo, si las medidas sanitarias no lo permite se deberá planificar medidas de Educación mixta con alteración de jornadas o con una modalidad a distancia.

Desde una perspectiva el caso de las infancias menores de seis años, fue complejo reemplazar la experiencia presencial por Educación remota, puesto que el desarrollo integral en párvulos requiere interacciones directas con sus pares y profesorado. (UNICEF, 2020; Risso-Gill y Finnegan, 2015). Por otro lado, se debe mencionar que, el contacto remoto con infantes no se considera pertinente, puesto que en la infancia no se posee la autonomía necesaria para interactuar de manera virtual con el equipo educativo, por lo que los procesos de aprendizajes, en el hogar, dependen de los adultos significativos, quienes no siempre cuentan con el tiempo necesario para poder apoyar las experiencias. (Valenzuela et al., 2021)

II.8.1 Plan paso a paso

Durante julio del año 2020, el presidente de la República de turno presentó un plan llamado *paso a paso nos cuidamos* el cual considera cinco fases para superar la pandemia de Covid-19 que van desde la cuarentena hasta una apertura avanzada (MINSAL, 2020).

De acuerdo con lo anterior desde el MINSAL (2020) el primer paso se denominaba cuarentena que consideraba una movilidad limitada con el fin de disminuir la interacción y propagación del virus, en esta etapa las clases presenciales se encontraban suspendidas, las fronteras cerradas, se debía cumplir el toque de queda, así como también, el funcionamiento de cines, teatros, cafés, pubs, entre otros lugares de atención al público; En una segunda fase se llamaba transición en la cual se disminuye el grado de confinamiento, se mantiene la cuarentena los sábados, domingos y festivos, cierre de locales que atiendan al público y se prohíben las actividades sociales y recreativas de más de 10 personas; en una tercera instancia, preparación, la cual consideraba el levantamiento de la cuarentena a la población general exceptuando a los grupos de riesgo, se mantenía el toque de queda, se permiten actividades sociales y recreativas con un máximos de 50 personas, sin embargo, se continúa con la suspensión de clases presenciales, salvo que los alcaldes solicitaron lo contrario; la cuarta fase es la apertura inicial la cual permite retomar ciertas actividades, considera el cumplimiento del

toque de queda, se autoriza el retorno gradual de las clases presenciales de acuerdo a la planificación del MINEDUC; por último, la apertura avanzada la cual permite aumentar la cantidad de gente en las actividades permitidas, se permite el retorno gradual de a clases presenciales, además del funcionamiento de cines y teatros, cafés y restaurantes. Sin embargo, se prohíben los eventos de más de 150 personas.

Por otro lado, en octubre 2021, este plan sufre una modificación, desde el gobierno mencionan que se mantiene la estructura, sin embargo, al primer paso se le modifica el nombre a restricción, por otro lado, las medidas tienen vigencia para todos los días de la semana, además se eliminan las restricciones de movilidad, es decir, se puede realizar todo tipo de actividad pero con afores y condiciones establecidas que no permitan las aglomeraciones. De acuerdo a las clases y actividades presenciales en las salas cunas, jardines infantiles y establecimientos de Educación escolar, en las fases llamadas restricción y transición, la apertura de las instituciones son permitidas y la asistencia se considera voluntaria, sin embargo, en las fases de preparación, apertura inicial y apertura avanzada, la apertura de los establecimientos educacionales es obligatoria pero se mantiene la asistencia voluntaria (Gobierno de Chile, 2020).

II.9 Tecnologías de la Información y Comunicación

La sociedad chilena ha venido cambiando sostenidamente en el último cuarto de siglo, estos cambios se han visto de manera transversal en todos los aspectos que influyen en la sociedad. En el campo de la Educación, esta ha debido y sabido responder ante los nuevos escenarios y demandas que han surgido de parte de las comunidades. Desde esto, es que la globalización ha traído un sinfín de cambios que ha hecho que la sociedad se adapte ante la aparición de nuevas herramientas que potencian los procesos de pensamiento y acción.

Es aquí donde la aparición de las tecnologías define de una manera radical el gran cambio que ha tenido la sociedad a nivel global, destinando lo próximo y lo lejano en la vida cotidiana de los seres humanos. En la actualidad, el día a día de cada individuo es el uso del internet, y las relaciones no quedan exentas del uso de este.

Según la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL, 2020), un 67% de los hogares chilenos tienen acceso al internet, mientras que, en la Región Metropolitana un 87,5% cuenta con acceso al internet. Sin embargo, esta información que pertenece al informe *brecha en el uso del internet*, corresponde a datos obtenidos desde preguntas realizadas solo a mayores de 5 años, por lo que se desconoce el nivel de acceso y uso al internet en párvulos de entre 1 y 4 años.

Si bien, los intentos por incorporar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la primera infancia fueron serios, no siempre rindieron los frutos esperados. Chile es un país que se reconoce por tener grandes brechas, y la de acceso, uso y tecnológica no quedan exentas. El acceso a dispositivos y conectividad a una conexión a un internet de calidad hasta el día de hoy es un asunto que debe atenderse en las políticas educativas Latinoamericanas.

Hay que reconocer que la brecha tecnológica es un fenómeno que veía advirtiéndose en diversos estudios (UNESCO, 2021), y era una inquietante señal para las autoridades. El arribo de la pandemia sólo visibilizó las limitaciones que presentaban las miles de familias de Chile y el mundo. (UNICEF, 2021), en Latinoamérica y el Caribe hay 244 millones de personas sin acceso a internet.

Considerando lo anterior, es que la brecha digital es una de las grandes debilidades, sin embargo se logran apreciar iniciativas que han permitido disminuirlas; en el caso de Chile, los diversos gobiernos han elaborado planes que busquen responder ante la necesidad inminente de disminuir con estas brechas, creando así políticas públicas que contesten a la diversidad de contextos; hasta entonces ha creado los planes Me conecto para Aprender y Yo elijo mi PC, y durante este año lanzó el Plan Brecha Digital Cero, con foco en zonas sin conectividad, programa el cual tiene como propósito destinar recursos estatales en para garantizar conexiones de calidad al internet y buscar reconocer el acceso al internet como un derecho público. Así, se ha podido observar en el país una serie de medidas de apoyo que busquen disminuir la brecha de acceso y uso del internet.

Sin embargo, cuando estalla la pandemia por el virus Sars-CoV-2 se produce una crisis sanitaria, agravando las crisis sociales y económicas ya existentes, se manifestó el imprescindible papel que tienen las tecnologías de la información en la actualidad (López,

2020). No hay duda alguna que el sistema educativo escolar chileno, se ha visto tensionado por la contingencia sanitaria que vive el país. Por ello, los diferentes establecimientos educativos han debido elaborar una serie de estrategias para continuar con sus labores pedagógicas, dentro de las cuales el acceso a las tecnologías de la información y comunicación se ha convertido en un elemento clave para su funcionamiento durante esta pandemia.

En respecto a lo anterior, es que un informe de Cepal-Unesco señala que 190 países cerraron de manera preventiva las actividades presenciales en los centros educativos, lo que tuvo un impacto en más de 1200 millones de estudiantes. Esta crisis, dada ya bajo un contexto de crisis debido al estallido social ocurrido en 2019, provocó un aumento de la pobreza y pobreza extrema en la región, dado que las persistentes desigualdades, el creciente malestar y un ambiente de crisis política provocó un escenario preocupante.

Nos encontramos en un tiempo de punto álgido en cuanto al desarrollo tecnológico, por lo que se ha priorizado en la gran parte de los campos en los que nos movemos, la utilización de Internet durante este tiempo de crisis. El objetivo es dinamizar servicios y no paralizar de ninguna manera otros como la Educación e incluso han implementado modalidades de atención como la telemedicina y el teletrabajo (López, 2020).

Dentro de las consecuencias que la Unesco señala, por efecto de la pandemia, las escuelas presentaron una repercusión en: los procesos de aprendizaje, confusión y estrés para el profesorado, familias no preparadas para la Educación remota y en el hogar, desafíos para crear, mayor presión sobre las escuelas y los sistemas escolares que permanecían abiertos, aumento en las tasas de deserción escolar, mayor exposición a la violencia y desafíos en la medición y validación de los aprendizajes.

Esto significa, que el desarrollo y la adopción de soluciones tecnológicas para la Educación a distancia, están condicionados por factores estructurales, encontrándose respuestas diversas en los países. En este escenario difícil y preocupante, Chile ha mostrado una expansión de la conectividad que lo pone a la vanguardia regional, que no obstante mostrar los mismos sesgos socioeconómicos y de emplazamiento (rural/urbano), las diferencias son menos acentuadas (BCN, 2021).

Sobre esto, se reconoce que en Chile hay un uso temprano y extendido de las TIC en jóvenes y sobre esto que el currículum se debió adecuar a esta nueva realidad, estableciendo que es necesario promover el desarrollo de habilidades en el manejo y relacionamiento de las TIC. Como dice Komljenovic (citado en BCN 2021), las TIC han dejado de ser un simple soporte o medio de comunicación o donde extraer información, transformándose en un espacio social virtual paralelo a la vida social física, donde la persona se despliega en relaciones de tipo económicas, políticas, sociales y culturales.

Por otro lado, si bien los medios digitales han sido un apoyo fundamental en este periodo de pandemia, resulta pertinente problematizar respecto de su acceso en la primera infancia, ya que la utilización de dispositivos informáticos y/o pantallas por parte de niños y niñas es cada vez más masivo y se realiza por períodos más prolongados, más aún en contextos de pandemia. En este sentido, es preciso reportar datos anteriores a la emergencia sanitaria, con un estudio realizado por Cohen, Menna, Gismondi, Pino, Suquia, Suárez y Villa (2018) que muestra que el 88% de niños y niñas en el periodo de primera infancia utiliza algún dispositivo de pantallas y un 43% accede a ellos por más de tres horas al día. (JUNJI, 2021)

Habiendo estudios que asocian la conducta de permanecer por periodos prolongados frente a las pantallas con consecuencias negativas tanto para la salud física como para la salud mental (Moreno y Segovia, 2019).

II.9.1 Alfabetización digital

El cambio de modalidad causada por la emergencia sanitaria, causó que el profesorado debiera adecuarse a las clases online y comenzar a utilizar las diversas herramientas tecnológicas. El trabajo con las TIC fue un desafío constante, ya que surgió la necesidad de generar nuevas estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diversas plataformas.

Como menciona la JUNJI (2021), la formación del profesorado y las TIC se ha convertido en un eje principal para la posible transformación del sistema educativo por la creciente presencia de herramientas digitales o incluso, en la situación actual, por la presencia de una pandemia que ha producido la cancelación de toda actividad docente presencial, hasta el momento.

Para que los docentes pueden actuar ante este tipo de situaciones inusuales debe existir una formación permanente y continuada del profesorado como factor clave en la integración de los docentes en la era digital, transmitiéndoles conocimientos tanto teóricos como prácticos. Según Escudero, Martínez- Domínguez y Nieto (2018), el profesorado promueve y reclama una mejora en la formación continuada de las TIC en el currículo y la renovación pedagógica de las condiciones y los apoyos apropiados por parte de los proyectos del centro y las políticas públicas para una posible integración coherente, justa, comprometida y equitativa de la digital en la Educación.

Por otro lado, la totalidad del profesorado no contaba con los mismos conocimientos acerca de las diversas herramientas tecnológicas, según Villen (2020), el cuerpo docente entre los 20 y 30 años siente que tienen la necesidad de recibir mayor formación y preparación, no solo para poder responder a las problemáticas actuales causadas con la llegada del COVID-19, sino también, a sus obligaciones en un futuro próximo y lejano.

El cambio de una Educación presencial a una virtual constituye una problemática para el quehacer educativo, debido a que implica un desafío que pone en evidencia las dificultades derivadas de la brecha digital y de un escaso desarrollo de competencias digitales en la mayoría de docentes y estudiantes del sistema educativo nacional, situaciones que ya eran observables desde hace más de una década (Vivanco, 2020).

II.9.2 Teletrabajo

El arribo de la pandemia cambió la manera en la que la ciudadanía chilena desarrollaba sus labores. Debido al riesgo de contagios, el estudiantado y profesorado se vieron en la necesidad de adaptarse a una nueva modalidad, dando paso a la Educación a distancia y teletrabajo, visto como una estrategia para poder seguir desarrollando la labor educativa.

Es en este contexto, que el código del trabajo fue modificado en base a la Ley N°21.120, sobre el Teletrabajo, en donde establece en su artículo 152 que el trabajo a distancia es aquel en el que el trabajador presta sus servicios, total o parcialmente, desde su domicilio y otro lugar o lugares distintos de los establecimientos, instalaciones o faenas de la empresa (Ministerio de del Trabajo y Previsión Social, 2020).

El centro de innovación metodológica y tecnológica de la Universidad Católica del Norte (2012) plantea que el teletrabajo es un espacio de transformación en la práctica educativa, dado

que se abrieron las puertas al desafío de poder generar vínculos con el estudiantado, lograr interactuar durante las clases y poder mediar y lograr los aprendizajes propuestos, y si bien se ha intentado hacer funcionar la modalidad híbrida, es que no es posible utilizar la misma metodología en las clases presenciales y virtuales.

Por su parte, Gallardo y Whitacre (2018), indican que el teletrabajo ha ido escalando espacios tanto a nivel nacional como internacional en virtud de las necesidades. Sin embargo, el impacto que tiene en las economías locales no se entiende muy bien en función de los requerimientos, beneficios y características particulares del mismo. A pesar de que teóricamente el teletrabajo pudiera generar mayores niveles de satisfacción y productividad en los trabajadores conduciéndolos así a mayores niveles de ingreso (Saiz-Álvarez et al., 2020).

II.10 Plataformas digitales

De acuerdo con las plataformas digitales utilizadas para resguardar el bienestar y oportunidades de aprendizaje, cuidado y desarrollo para la infancia, la Subsecretaría de Educación Parvularia puso a disposición recursos con el propósito de apoyar a docentes y familias para la realización de experiencias de aprendizaje desde sus hogares.

En el mes de abril del año 2020, el MINEDUC en conjunto con el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) crea un canal de televisión llamado *TV Educa Chile*, teniendo como función principal llevar a los hogares de las familias chilenas entretenimiento, Educación y clases, distribuyéndolos en bloques programáticos denominados despierta, descubre, crea, diviértete y diviértete en familia.

Además, en alianza con Televisión Nacional de Chile (TVN) se lanza un sistema de teleclases *Aprendo TV* que se transmite de lunes a viernes por TV Educa Chile. Cada día se realizó una programación especial para cada curso, desde primero básico a cuarto básico. Sin embargo, desde el mes de julio se incorporan cápsulas educativas para los niveles NT1 y NT2, buscando brindar contenidos educativos a la infancia de nuestro país realizando basándose en el currículum priorizado que realizó el MINEDUC.

También, en alianza con JUNJI se transmitieron contenidos como *Upa Chalupa!*, *Vida Saludable en Casa*, *Cantando aprendo a hablar*, entre otros, que por medio de cápsulas de al

menos 3 minutos de duración las cuales buscan que la infancia participe de propuestas pedagógicas que conlleva realizar experiencias como yoga, obras de arte, conocer el universo, entre otros, facilitando así la entrega de diferentes experiencias complementando la Educación a distancia de estudiantes. (JUNJI,2021)

Por otra parte, en el mes de junio, se genera la plataforma digital *Aprendo en Línea*, la cual, al igual que el sistema anterior, busca reforzar el aprendizaje remoto, apoyando a docentes en la aplicación del currículum escolar priorizado para todos los niveles educativos, esta plataforma cuenta con un total aproximado de 20 mil recursos pedagógicos: 5.500 guías, 3.000 actividades de evaluación formativa, 300 fichas pedagógicas, 300 videos, 30 videos de conferencias y 200 documentos de orientación, entre otras herramientas digitales.

Sumando a todas estas estrategias realizadas por el MINEDUC se desarrolla un chatbot de aprendo en línea docente, el cual consta de un servicio de mensajería automática dirigido para docentes que buscaban apoyar el aprendizaje de estudiantes que tuvieran baja conectividad, además, de entregar una comunicación de fácil uso, teniendo un contenido categorizado por asignatura y nivel educativo, buscando así que el profesorado pudiera acceder y distribuir por medio de los celulares o smartphome los contenidos educativos (*Aprendo en línea*, 2020).

Por otro lado, en la página web Currículum Nacional se puede acceder a un apartado denominado textos escolares, en donde se busca poder acceder a estos textos elaborados por el MINEDUC en su versión digital, aquí se encuentran todas las asignaturas y niveles, iniciando desde el primer nivel de transición en Educación Parvularia finalizando con cuarto año de enseñanza media, en esta plataforma se incluye guías didácticas docentes, cuaderno de actividades y textos para estudiantes, generando así, recursos digitales de fácil acceso (*Aprendo en línea*, 2020).

Durante agosto 2020, la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia lanza *Juegos en casa*, un documento que invita a familias y docentes a realizar diferentes juegos en sus hogares, consta de 20 juegos tradicionales, tales como, el luche, pesca milagrosa, la sillita musical, carrera en carretilla, entre otros. Esta iniciativa busca promover el juego como una actividad natural, se entregan diversas indicaciones para el desarrollo de cada uno de los juegos, ya sea antes de comenzar, durante y cómo elegir al

ganador, también, se encuentra detallado los materiales que se necesitan para poder realizar cada uno (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Posteriormente y ya en el año 2021, el MINEDUC presentó un plan llamado *Juntos, Chile Recupera y Aprende*, el cual se enfoca en tres ejes principales, siendo el primero recuperación y nivelación de aprendizajes, el segundo reinserción y retención escolar, los cuales se enfocan en estudiantes que se encuentren cursando de primero básico a cuarto año de enseñanza media. Sin embargo, el tercer eje, nombrado como bienestar socioemocional cuenta con la distribución de un set de material de apoyo a docentes de todos los establecimientos, para que sus alumnos puedan conocer y manejar sus emociones, este set se encuentra dividido por tramos, como por ejemplo de nivel transición uno a segundo básico y de tercero básico a sexto. Incluyendo 12 recursos que contienen principalmente juegos, historias y cuentos, para abordar el reconocimiento y fortalecimiento emocional de la infancia.

También, y en alianza con CNTV y la Universidad de Las Américas, se desarrolló una serie animada llamada *EMOTICLUB*, destinada a la infancia entre 4 y 8 años, abordando las 4 emociones básicas por medio de distintas historias y situaciones, esta serie de televisión cuenta con guías pedagógicas para ser trabajadas en aula para así desarrollar competencias socioemocionales que se encuentran vinculadas a la vida en confinamiento provocado por la pandemia (MINEDUC, 2021).

Luego, la Subsecretaría de Educación Parvularia, en octubre del año 2021 presentó un plan que consistía en dar a conocer la importancia de la Educación Parvularia a las familias, por lo que puso a disposición de las familias diversos recursos promoviendo el desarrollo integral desde el nacimiento hasta los tres años.

Por un lado, se encuentra la *Iniciativa 5 principios*, en donde su objetivo principal es aportar a la mejora de la trayectoria de vida de infantes que se encuentren desde el nacimiento hasta los tres años, entregando información y estrategias a adultos y cuidadores de la comunidad que puedan ser aplicables en cualquier contexto considerando la salud y seguridad de estos. Este programa se basa en 5 principios básicos, los cuales se definen como; a) Dale todo el amor y controla el estrés. b) Háblale, cántale y señálale las cosas. c) Cuenta, agrupa y compárale las cosas. d) Exploren mediante el movimiento y el juego. e) Lean y comenten cuentos (MINEDUC, 2021).

Además, se encuentran diferentes herramientas para poder desarrollar los principios básicos proporcionando información por medio de videos, folletos, talleres y otros materiales que son dirigidos a monitores, guías, profesorado de Educación Parvularia que quieran orientar el trabajo de estos. Dentro de esta iniciativa, la Subsecretaría de Educación Parvularia, JUNJI, Fundación Integra y otros organismos estatales, ofrecieron espacios de encuentro y difusión de las herramientas de este programa como talleres virtuales y seminarios.

Luego de lo mencionado, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2021) junto con el Ministerio de Educación lanzan una aplicación llamada *Contigo Juego y Aprendo*, la cual busca potenciar la participación constante de las familias en los diversos procesos educativos de infantes, ofreciendo material de apoyo ya sea cuentos, canciones, actividades, entre otros para la Educación inicial entre 0 y 6 años.

Por un lado, esta aplicación permite a las personas que se encuentren interesadas en recursos educativos puedan acceder a ellos sin tener una cuenta creada, lo que permite ingresar a la biblioteca virtual, donde se encuentran diversos cuentos, canciones y material audiovisual, propuesta de experiencias pedagógicas para realizar en los hogares, tips para promover el desarrollo cognitivo y socioemocional de infantes por medio de los cinco principios mencionados con anterioridad, así como también, orientaciones y recomendaciones pedagógicas.

Por otro lado, también esta aplicación posee la función de ser un canal de comunicación con jardines infantiles que se encuentren inscritos en esta plataforma, donde los equipos educativos del establecimiento puedan proponer actividades para que las familias las realicen en sus hogares, como también, tener la oportunidad de compartir las experiencias, enviando fotografías del proceso o comentarios sobre las propuestas y así el equipo educativo puede retroalimentar lo comentado permitiendo tener un canal directo de comunicación.

Desde el sitio web de la JUNJI (2021), implementó un apartado denominado *Del jardín a la casa*, en el cual se pueden encontrar diferentes secciones tales como:

Textos del jardín al hogar para niños de 0 a 6 años que se dividen en dos tramos, el primero para infantes de 0 a 2 años y el segundo tramo de 3 a 6 años. En ambos textos se da a

conocer una selección de experiencias para jugar y aprender como un apoyo para continuar los aprendizajes en los hogares, se presenta un apartado con lo que necesitan la infancia de los adultos que les rodea, como se deben preparar las familias para fomentar los aprendizajes en los hogares y presenta experiencias que se pueden realizar en familia, comunicando la preparación antes de la actividad, las indicaciones durante estas y lo que se aprendió de la actividad realizada (JUNJI, 2021).

También dentro de este sitio web se cuenta con una sección llamada *Actividades para aprender en casa, fichas pedagógicas para jugar y aprender*, al igual que lo anteriormente mencionado, estas se encuentran divididas por tramos de 0 a 3 años y 3 a 6 años , aquí se encuentran alrededor de 87 fichas que proporcionan información detallada sobre lo que pueden realizar, dando a conocer los materiales, instrucciones y a que aprendizaje está dirigida la actividad, dentro de ellas se encuentran adivinanzas, memorices, creación de música, reutilización de materiales de desecho, clasificación con objetos cotidianos, juegos, entre otras experiencias.

Así mismo y en colaboración de JUNJI y la Fundación Arcor Chile se presentan *Actividades de promoción de la vida activa*, se presentan fichas en las cuales se señalan para que tramo se encuentran dirigidas, los materiales, aprendizajes que se trabajan y como es el proceso. En sí, estas experiencias se encuentran dirigidas a infantes para que puedan ser desarrolladas junto con sus familias y sean de actividad física procurando jugar en todo momento con o sin materiales (Junji, 2021).

Por otro lado, se suma la Agencia de Calidad de la Educación del MINEDUC entregando un conjunto de recursos para instituciones educativas que tengan el nivel de Educación Parvularia para promover y evaluar el aprendizaje y desarrollo socioemocional de infantes que se encuentren entre los 3 a 6 años de edad. Dentro de esta documentación se encuentran orientaciones para la implementación de esos recursos llamados *Lila y sus emociones*. Aquí se encuentra una guía metodológica de la herramienta y se describen las 8 fases del proceso evaluativo, desde la planificación, la aplicación de experiencias, analizando los resultados e identificando acciones que deben tomar en cuenta los equipos pedagógicos para mejorar las oportunidades de aprendizaje (JUNJI, 2021).

A todo esto, se suma *Misión Chócale* (2021) una serie de podcast en la aplicación Spotify el cual fue creado por NokNok Comunicación creativa con el aporte de la Universidad Viña del Mar, JUNJI y Red Viva de Museos, con el fin de elaborar material didáctico gratuito que se encuentre al alcance todos y todas, que sean significativos, creativos, integrales y que respondan a sus intereses y necesidades. Este proyecto invita a generar espacios de encuentro y reflexión con la familia y/o equipos educativos mediante 16 cápsulas, las cuales se encuentran basadas en el libro *ABC de los niñ@s*, obra que fue creada por infantes de todos los jardines infantiles pertenecientes a JUNJI.

Por último, desarrolló una plataforma llamada *Mi Jardín JUNJI* (2020) con el fin de poder conectar a las familias con sus jardines infantiles, dentro de esta se puede enviar información desde el jardín infantil directamente a los teléfonos de apoderados; proponer actividades a las familias para que puedan realizarlas en sus hogares; recibir fotografías y comentarios sobre las actividades; realizar retroalimentaciones como comentarios de seguimiento a las familias.

De acuerdo con las instituciones educativas privadas se dará el ejemplo de la red privada de salas cunas y jardines infantiles Vitamina, quienes comparten propuestas pedagógicas por medio de correos electrónicos, sin embargo, se habilitó un blog educativo, llamado aprender juntos, en el cual se pueden encontrar diversos artículos y actividades que se encuentran divididas por categorías denominadas como desarrollo pensamiento, motricidad, lenguaje y lecto-escritura, matemáticas, desarrollo socio emocional. También se puede encontrar una sección llamada el libro de la semana donde se propone una actividad y se entregan los enlaces para que apoderados puedan encontrar los cuentos determinados para cada una de las experiencias. Además, se puede encontrar información sobre rutinas sugeridas para infantes, las cuales se dividen por tramos, en donde se proponen horarios determinados para diversas acciones como levantarse o tomar la siesta, como también, experiencias pedagógicas y recetas para que las familias puedan realizar en sus hogares.

Por otro lado, debido a la crisis sanitaria algunas fundaciones chilenas se aliaron con la Subsecretaría de Educación Parvularia, los cuales son expuestos en el documento llamado Medidas tomadas en distintos países en Educación Parvularia frente a la contingencia global del COVID-19 (2020), elaborando sus propios materiales, fichas pedagógicas, actividades, entre otros. Para apoyar y acompañar a las familias chilenas en el proceso de aprendizaje.

Crecer con Todos, la cual es una organización sin fines de lucro y se crea con el fin de mejorar los resultados de comprensión lectora en la infancia, con su programa *Primero Lee* apoyó el aprendizaje desde los hogares entregando materiales y orientaciones para infantes de prekínder y kínder en línea con el plan #AprendoEnCasa del MINEDUC.

La Fundación CAP fue creada en Junio de 1988 quienes consideran que la Educación es clave para alcanzar el crecimiento económico y social, se encuentra a cargo del programa *Aprender en Familia*, este ha puesto a disposición de las familias chilenas consejos y fichas pedagógicas para la situación de aislamiento.

Por otro lado, La Fundación Educacional Oportunidad fundada en el año 2006 es una organización sin fines de lucro que promueve el aprendizaje y desarrollo de infantes y jóvenes, innovando y colaborando con otros. Esta fundación puso a disposición de las familias diversas actividades para que pudieran realizarlas desde 4 a 5 años en sus hogares.

Fundación Infancia Primero, una organización cuyo propósito es transformar las relaciones al interior de las familias, logrando que cada una de las personas sea una mejor versión de sí mismo, busca disminuir la desigualdad social, mejorando el desarrollo infantil y aportando a mejorar la salud mental tanto de los adultos como de infantes. Esta fundación se encuentra a cargo de la implementación de programas en la Región Metropolitana como “Crecer Jugando”. A través de su cuenta en la aplicación Instagram (@infanciaprimero) entregan diversos consejos y actividades para que las familias las puedan realizar en sus hogares, dirigido principalmente a infantes de entre 0 y 4 años.

Fundación ALMA (Aprendo a Leer Mamá), un programa que se encuentra dirigido a adultos que estén a cargo de infantes entre 4 y 6 años de edad, se implementa en instituciones educativas que atienden a familias en situación de vulnerabilidad. Se busca entregar a familias habilidades para fomentar el desarrollo del lenguaje oral, escrito y habilidades socioemocionales, así como también, busca desarrollar la lectura compartida. En su cuenta de la aplicación de Instagram (@almafundacioneducacional) se entregan recomendaciones de cómo leer, qué lecturas utilizar, fragmentos de cuentos e incluso algunos concursos para ganar sets de lectura.

La fundación País Digital, es una institución que fomenta el desarrollo de una cultura digital en Chile, articulando la construcción de alianzas y la realización de proyectos públicosprivados. Esta fundación desarrolló el *club Bee-Bot* el cual es un punto de encuentro para la comunidad de profesorado de Educación Parvularia que han sido capacitados en conceptos elementales del programa computacional y de programación, la abeja robot pretende llevar innovación pedagógica a los niveles de transición de diferentes partes de Chile.

Organización Imactiva la cual posee diversos recursos como libros online, aplicaciones móviles, una serie animada, entre otros. de las cuales se destaca la colección Bartolo un software para apoyar la enseñanza y aprendizaje de diferentes asignaturas comenzando con los niveles de transición y alineándose con las Bases Curriculares, además de ser compatible con los principios del Diseño Universal para el Aprendizajes.

La compañía CMPC es una organización que implementa el programa *HIPPY*, el cual es un programa de visitas domiciliarias en busca de empoderar a familias para ser los primeros agentes educativos de la infancia, realizando capacitaciones para que apliquen actividades semanalmente a sus infantes. Sin embargo, a raíz de la pandemia publicaron por medio de su cuenta en la aplicación Instagram (@hippy_chile) distintas actividades para realizar en el hogar desde los 3 años en adelante.

De acuerdo a lo establecido por la UNESCO trabajó para minimizar la interrupción educativa facilitando la continuidad del aprendizaje realizando una Coalición Mundial para la Educación, con el objetivo de entregar opciones de aprendizajes inclusivos durante el periodo de confinamiento. Para esto ofreció una lista de aplicaciones y plataformas educativas las cuales poseen diversas facilidades ya sea en el ámbito de gestión educativa, como videos en línea, aprendizaje digital entre otros.

OneCourse es una aplicación destinada a que la primera infancia puedan relacionarse con los números, la lectura y la escritura, se puede escoger cualquier idioma de los disponibles.

MindsPark el cual es un software de autoaprendizaje para infantes de manera que puedan avanzar en el proceso a su propio ritmo, posee tres áreas de aprendizaje, matemáticas, lenguaje y ciencias.

Kitkit School, está diseñado para desarrollar capacidades en literatura y matemáticas, con la opción de poder explorar otras materias como música y arte, esto incluye juegos interactivos con alrededor de 2400 actividades de aprendizaje, biblioteca con libros para diferentes niveles educativos y una sección de herramientas que incluye instrumentos virtuales, una pizarra, instrumentos para dibujar y colorear, entre otros.

Khan Academy Kids, ofrece ejercicios de práctica, videos instructivos y aprendizajes personalizados. Abordan diferentes materias como matemáticas, ciencias, programación de computadoras, historia, arte, economía y más. Es una herramienta gratuita tanto para familias como para docentes y tiene traducción en más de 36 idiomas para que puedan ocupar esta aplicación personas a nivel global.

StoryWeave, esta plataforma posee diversas historias y cuentos para leer en distintos idiomas, separando los textos en diferentes niveles, el enfoque que posee esta aplicación considera la creación de libros, habilitación de acceso abierto para estos y realizar recursos gratuitos para ayudar a la infancia a leer.

Digital Library, Es una plataforma digital que posee libros con diferentes dificultades con juegos de alfabetización y lecturas en voz alta para los más avanzados, también libros distribuidos por categorías, tales como, colores, animales, números, libros sin palabras, entre otros. Además de contar con juegos para aprender matemáticas de forma divertida y accesible, también, dividido por niveles de dificultad.

EdPuzzle, esta plataforma destinada a docentes de la Educación para realizar cápsulas educativas, permitiendo a estudiantes poder interactuar directamente con esta. Siendo una herramienta gratuita en la cual se puede editar y modificar elementos, se pueden utilizar videos que se encuentren previamente en plataformas o subir uno de autoría propia.

ClassDojo es una aplicación que conecta a docentes y familias, donde se pueden compartir los momentos de aprendizaje de estudiantes en sus hogares, por medio de fotos, videos, mensajes, entre otros. Además de ser una aplicación de fácil acceso, esta puede ser traducida a más de 30 idiomas diferentes, además de entregar recursos gratuitos a docentes.

Ekstep foundation, la misión de esta fundación es mejorar la alfabetización y aritmética por medio del acceso a oportunidades de aprendizaje para miles de estudiantes, contiene todo tipo de recursos para personas en áreas principalmente de lenguaje, matemáticas y ciencias.

Además de estas plataformas desarrolladas para continuar entregando Educación a miles de estudiantes a nivel mundial, se debe mencionar *Google Workspace for Education Fundamentals*, un espacio el cual tiene un conjunto de herramientas gratuitas para el aprendizaje, los cuales permite que los integrantes de la comunidad puedan interactuar y colaborar de manera fácil, entrega la posibilidad de comunicarse por medio de correos electrónicos, chat y videos. Así como también poder organizar tareas, crear recordatorios, programar reuniones, permite que docentes creen cursos, organicen el trabajo, distribuyan tareas, puedan compartir comentarios, entre otras funciones.

Añadiendo a lo anterior, se debe mencionar que los centros educativos pueden acceder a este espacio de forma gratuita por 30 días, sin embargo, docentes como personas individuales pueden acceder de forma gratuita a las plataformas como por ejemplo:

- a) Google Meet que permite reunirse por videoconferencia por medio de cualquier navegador web o por la misma aplicación
- b) Classroom, permite crear y gestionar clases, tareas y calificaciones, añadir tareas utilizando, Youtube, Formularios de Google y otros elementos de Google Drive, además de realizar comentarios directamente, de acuerdo con el estudiantado pueden entregar tareas, realizar comentarios, compartir recursos e interactuar directamente.
- c) Calendario, esta plataforma está diseñada para poder trabajar en equipo, en la cual se puede realizar una programación de reuniones, en donde a los invitados se les consulta su disponibilidad, como también, se puede editar los eventos ya creados.

Por último, la plataforma zoom la cual si bien es pagada ayuda al estudiantado y profesorado a participar en el aprendizaje realizando videoconferencias, por medio de esta se pueden administrar las clases, aumentar la participación en donde se puede compartir contenido, realizar anotaciones digitales, crear salas con grupos más pequeños, realizar encuestas, del mismo modo, esta aplicación permite grabar las clases para que cada persona aprenda a su propio ritmo, entre otras funciones que permiten el desarrollo de una clase virtual.

II.11 Desarrollo del núcleo de Corporalidad y Movimiento bajo un nuevo contexto de normalidad

La corporalidad, hace referencia a una realidad subjetiva, vivenciada o experienciada; por ello está en la intencionalidad de la vida psíquica. La corporalidad es historia vital interna, madura hacia la diferenciación; en tanto cada cual tiene su propia historia individual y no se limita al volumen del cuerpo, es capaz de extenderse e incluso tomar posesión de los objetos del espacio (Montenegro et al., 2006).

Desde este sentido, el núcleo de corporalidad y movimiento se basa en una interacción constante con el medio, en el cual la infancia se va construyendo y desarrollando una conceptualización de la realidad. El ser humano tiene la necesidad de consolidarse frente al mundo y en esto, la familia juega un rol fundamental. Sin embargo, las instituciones educativas poseen un papel decisivo, como segunda estructura social e institucional, acompaña la necesidad de exploración y experimentación desde el cuerpo. Por lo que las propuestas pedagógicas que se realizan en las instituciones favorecen al alumnado a la posibilidad de transitar, de manera armoniosa, desde su vivencia emocional y afectiva con el mundo, a la organización del pensamiento y la creatividad, a partir de la conciencia de su propia corporalidad (MINEDUC, 2013).

Sin embargo, el desarrollo de este núcleo se ha visto afectado por la llegada de la pandemia, desde esta perspectiva el MINEDUC han buscado estrategias para los establecimientos educacionales que les permita enfrentar y minimizar las consecuencias que ha traído consigo esta situación mundial.

A su vez, la pandemia trajo consigo la necesidad de rearticular la manera en la que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, puesto que, debido a los confinamientos los establecimientos educacionales se han visto impedidos de funcionar con normalidad. Si bien, en la mayoría de los niveles educativos se optó por una modalidad online, en Educación Parvularia, esta forma de fomentar el aprendizaje es poco viable, puesto que la manera en la que ocurre este proceso en la primera infancia demanda experiencias pedagógicas integrales, que activen los sentidos, las emociones, el pensamiento, la corporalidad y la espiritualidad (JUNJI, 2021).

Es a raíz de esto, en el año 2020, se presentó el documento de priorización curricular, el cual es la primera respuesta ante los problemas emergentes que implica una paralización de la Educación presencial. En este documento se definen objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a las infancias por cada tramo curricular que se presenta en este nivel educativo. En este sentido, se establecen focos para cada uno de los núcleos de aprendizajes, en relación al núcleo de corporalidad y movimiento se busca potenciar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa.

A continuación, se mencionan los objetivos de aprendizaje que fueron seleccionados por la UCE, en lo que respecta al núcleo de Corporalidad y Movimiento en los niveles medios y transición I y II:

- Objetivos priorizados para el tramo II, correspondiente a nivel medio:

Nivel 1:

OA3. Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado.

OA5. Perfeccionar su coordinación visomotriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.

Nivel 2:

OA 4. Reconocer el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones cotidianas y lúdicas, manifestando su interés por desarrollarlo en forma frecuente.

- Objetivos priorizados para el tramo III, que corresponde al nivel transición:

Nivel 1:

OA 6. Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego.

OA 7. Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio y coordinación al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos.

Nivel 2:

OA. 5. Comunicar el bienestar que le produce el movimiento, al ejercitar y recrear su cuerpo en forma habitual, con y sin implementos u obstáculos.

De esta manera, en junio del 2020 se elaboraron las *Orientaciones técnico pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en Educación Parvularia* de la Subsecretaría de Educación Parvularia, en el cual se realizó un análisis de los contenidos centrales de los núcleos de aprendizaje con el propósito de orientar a los equipos educativos de qué y cómo enseñar para potenciar el aprendizaje y desarrollo de las infancias bajo una mirada integral y un contexto diverso y complejo. De acuerdo con el ámbito de experiencia de aprendizaje, desarrollo personal y social, bajo el contexto actual se constituye como un pilar fundamental para la que la infancia participe, se exprese y aprenda.

En consecuencia, los elementos esenciales de la enseñanza se postula que se debe desarrollar la corporalidad y movimiento; la conciencia de sí mismo y la afirmación de la identidad, a partir del reconocimiento de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas y habilidades personales; expresión y regulación de emociones; sentido de pertenencia y convivencia con otros; sentido del bien común e inicio de la conciencia ciudadana.

En lo que respecta al núcleo de aprendizaje, corporalidad y movimiento, se considera que la adquisición gradual de la conciencia o conocimiento de su propio cuerpo y el desarrollo de la autonomía y de las posibilidades motrices son elementos esenciales.

Durante agosto del mismo año, se elaboraron *Fichas pedagógicas para la priorización curricular, Educación Parvularia*, para todos los tramos y núcleos que se presentan en B CEP. Estas se realizaron con el propósito de relevar estrategias didácticas que fueran pertinentes para abordar los objetivos de la priorización curricular, en esta guía se presentan una serie de propuestas para realizar experiencias de aprendizaje que sean variables y constantes, sugerencias de evaluación formativa, entre otros recursos para favorecer los aprendizajes de la infancia (UCE, 2020).

Es así y a medida que las medidas sanitarias se fueron modificando es que los centros educativos optaron por una Educación remota, presencial o híbrida. Por lo que, la vuelta a la presencialidad fue realizada de manera progresiva, para que esto sucediera se debieron elaborar

documentos que consideraran protocolos de seguridad y autocuidado tanto para docentes como para estudiantes y sus familias.

De acuerdo con lo anterior, se adoptaron medidas sanitarias para el regreso a clases presenciales, tales como, el uso de mascarilla de manera obligatoria tanto para estudiantes desde primero básico, así como también para docentes y auxiliares de servicio; toma de temperatura, ventilación constante de las salas de clases, lavado de manos constante evitar el contacto físico, identificación del estudiantado y limpieza y desinfección periódica (MINEDUC, 2022).

Ahora bien, si hablamos de Educación inicial en específico, se puede evidenciar que las didácticas para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento que son utilizadas debieron transformarse considerando las medidas adoptadas por el gobierno, dando énfasis en el uso de materiales, comida y juguetes puesto que estos deben ser de uso personal.

Se debe mencionar que el aula en el nivel inicial se caracteriza, por ser un lugar de encuentro en el cual las infancias exploran y aprenden de la interacción que se realiza tanto con materiales, como con sus pares y el profesorado de Educación inicial. Para favorecer dicho encuentro, la sala debe ser creativa, de forma que suponga un reto para el descubrimiento, en donde el deseo de aprender, de jugar, se despierte a través de la presentación que se realiza de los espacios y materiales. Se debe proporcionar un entorno educativo en el cual se ofrezca ricas y variadas experiencias motrices, relacionales, comunicativas, sensoriales, perceptivas y representativas, en donde se permita explorar, experimentar, conocer las propias posibilidades y las del entorno, descubrir y transformar el medio físico y humano, al tiempo que se realiza un autodescubrimiento y transformación a sí mismos (Franc, 2004, citado en Anglant & Porta, 2015).

Como se mencionó en el apartado sobre el cambio de modalidad, la Subsecretaría de Educación Parvularia realizó los *Lineamientos Educación Parvularia 2021, orientaciones para sostenedores y equipos directivos*, en el cual se busca apoyar la planificación del año escolar. De esta manera, se planteó que el trabajo educativo se debe planear bajo dos escenarios posibles, el remoto y presencial, donde se sugiere que para la planificación se consideren lo siguiente:

- a) Juegos de la vida práctica: Entregar la posibilidad de jugar con situaciones cotidianas de la vida, como por ejemplo, barrer, limpiar plantas, poner la mesa, guardar y/o ordenar prendas de vestir. Lo que ayuda a la infancia a desarrollar su autonomía y comprender la organización del grupo familiar y de la comunidad que le rodea.
- b) Metodología de proyecto: En donde se aborden unidades temáticas a partir de antecedentes diagnósticos recabados para permitir entregar una continuidad al aprendizaje.
- c) Estrategias individuales y/o grupales: Para entregar la posibilidad de que la infancia pueda tener experiencias educativas de forma telemática a partir de grupos pequeños o de forma individual.

Por consiguiente, durante los primeros meses del año 2021, se publicó las *Orientaciones para desarrollar una modalidad educativa híbrida con la colaboración de las familias, para los niveles medios y nivel transición*, con el fin de resguardar la trayectoria educativa de las infancias promoviendo la colaboración, participación y compromiso por parte de las familias en el proceso educativo. Cada equipo pedagógico es responsable de revisar, evaluar, ajustar y decidir cómo se implementará estas orientaciones asegurando la pertinencia, contextualización, características y necesidades de las infancias y sus familias (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

Estas orientaciones presentan de manera resumida que deben aprender las infancias a partir de una mirada integral, la cual facilita el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje. En lo que respecta a niveles medio se postula que deben aprender a disfrutar del movimiento libre de su cuerpo expresando verbalmente su bienestar a adultos: deben ampliar su campo de acción al manipular objetos y utensilios cotidianos con la intención de explorar el mundo. De acuerdo a como se debe enseñar, el equipo educativo debe intencionar el espacio y los recursos pedagógicos, de manera amplia, atractiva y desafiante para potenciar el interés y la exploración de cada infante, resguardando su bienestar y seguridad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

Con respecto al nivel de transición se alude a que la infancia debe adquirir gradualmente la conciencia y aprecio de su corporalidad y posibilidades motrices; apreciar de manera progresiva sus atributos corporales, posibilidades motrices y autonomía de movimientos y desplazamientos cada vez más precisos; comunicar el bienestar que le produce el movimiento,

al ejercitar y recrear su cuerpo en forma cotidiana. Para el desarrollo de estos aprendizajes el equipo educativo debe proponer experiencias y juegos que favorezcan el desarrollo de movimientos y desplazamientos cada vez más precisos y fluidos; como también debe retroalimentar actividades y juegos de expresión que sean tanto individuales como colectivos, para favorecer la construcción progresiva de una corporeidad e imagen corporal libre de estereotipos; diseñar ambientes de exploración y accesibilidad de materiales para potenciar el desarrollo y los aprendizajes, en acciones autónomas y de juego libre.

Se tuvo en consideración los objetivos priorizados que fueron detallados con anterioridad para la elaboración de estas orientaciones y así dar sugerencias para posibles experiencias de aprendizaje que se desarrollaran desde la cotidianidad del hogar. Algunas de ellas consideran la indagación del entorno natural, el juego en base a la creación de nuevos sonidos con partes del cuerpo y/o instrumentos, representar por medio del juego animales a partir de sus características físicas; la utilización de utensilios para expresar plásticamente, recolección de objetos naturales y seres vivos; el juego libre en zonas del hogar, baile al ritmo de diferentes estilos musicales, juegos tradicionales; la realización de ejercicios de respiración apoyándose de la práctica de yoga, representación gráfica de emociones y sentimientos; jugar a la representación de roles con miembros de la familia, preparar recetas; entre otras (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

Si bien, el desarrollo del núcleo se vio afectado por el confinamiento, se elaboraron lineamientos y orientaciones con el propósito de mitigar los efectos de la pandemia, en los cuales se expusieron estrategias para el desarrollo del núcleo desde una modalidad híbrida y presencial, en donde, se tomó en consideración el bienestar superior de las infancias y de sus familias.

II.12 Desafíos

La pandemia implicó un cierre masivo de los establecimientos educativos alrededor del mundo, obligando posteriormente a todos los sistemas educativos a replantear sus estrategias para poder dar continuidad a los procesos educativos; y la Educación Parvularia no se ha visto exenta de esta necesidad de rearticulación y ha dado cabida a una adecuación del servicio educativo que entregan los centros y programas educativos (JUNJI, 2020).

Esto evidenció las potencialidades y las oportunidades de mejora de la Educación y a su vez, develó las falencias que tenía el sistema y visibilizó aún más las brechas existentes en el ámbito socioeconómico, político y cultural. Por lo cual es evidente que el cambio ha implicado desafíos, no solo sanitarios y pedagógicos, sino también enormes esfuerzos para construir confianza entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Los desafíos y oportunidades van más allá de la pandemia y requieren: situar la Educación Parvularia en el siglo XXI, poner a las niñas y niños al centro del proceso educativo, fortalecer la calidad de la Educación desde el nacimiento y a lo largo de la vida, repensar y potenciar el currículo y relevar la pedagogía del nivel fortaleciendo el despliegue curricular en variados espacios significativos; volver la mirada hacia la Educación al aire libre, repensar y recrear una Educación fuera de la sala, que conecte con la naturaleza, que vuelva a su esencia (Gajardo, 2021). Es de esto que surge como desafío el mantener en los procesos de aprendizaje la centralidad al estudiante, ya que esta nueva modalidad presenta una estructuración que perpetúa el rol pasivo del estudiantado.

Educar conlleva el enriquecimiento de la vida humana y los derechos fundamentales, donde la labor del profesorado corresponde a la lucha constante por la justicia educativa a medida que minimizan las brechas de oportunidades que ha propiciado el contexto sanitario (Gárate, 2020), es por esto que debemos crear condiciones que propicien la continuidad de un cambio social que se vio físicamente interrumpido por las cuarentenas o confinamientos pero con el espíritu intacto de luchar contra la injusticia social, y en este sentido el rol de la escuela y de sus comunidades educativas lideradas pedagógicamente por el profesorado deberá demandar y encauzar las prioridades para brindar la Educación que nuestros niños, niñas y jóvenes merecen. De este modo a partir de nuevas estrategias, la vinculación de las TIC de manera integral al servicio del aprendizaje y las didácticas contextualizadas se logra el desarrollo, equidad y calidad en la Educación con el propósito de contribuir a la formación crítica y proactiva de la sociedad, desarrollando desde la justicia educativa la justicia social.

Tal como lo señala la Subsecretaría de Educación Parvularia (2020) las instituciones de Educación inicial cumplen un rol fundamental como espacio de contención, de socialización, de aprendizajes, en los que se desarrollan importantes vínculos para niños, niñas y sus familias o cuidadores. Por lo que, en el contexto actual, el cuidado en estos lugares cobra especial relevancia para generar mejores condiciones para su aprendizaje y bienestar, en tanto ahí es

posible ayudar a los niños y niñas y sus familias a conectar con lo que para ellos es de gran valor, como lo son sus amistades, sus pares, su comunidad y su vida cotidiana.

En este sentido, la pandemia del COVID-19 ha incidido en la manera en que se debe desplegar el rol docente, considerando que las interacciones pedagógicas son el motor de las experiencias educativas ricas en aprendizajes. Durante la pandemia, los sistemas telemáticos y diversas redes informáticas se han convertido en herramientas clave a la hora de sostener el sistema educativo y dar seguimiento a las trayectorias de niños y niñas en la primera infancia. Los equipos educativos de jardines infantiles, salas cuna y otros programas educativos, en vínculo con las familias y cuidadores, han diseñado e implementado experiencias de aprendizaje, siguiendo de manera remota los procesos educativos (JUNJI, 2020).

No obstante, la realización del derecho a la Educación por esta vía no se da en condiciones de igualdad para todos, ya que las diversas situaciones de accesibilidad, en términos de conectividad y disponibilidad de dispositivos electrónicos, no son las óptimas para todas las familias o cuidadores, siendo aquéllas con menores ingresos y/o que viven en zonas de mayor dispersión geográfica las que tienen mayores dificultades para participar de los procesos educativos a distancia (Trucco y Palma, 2020).

Es en este sensible periodo, donde los niños y las niñas desarrollan significativamente su potencial, surge la relevancia de un rol docente que fortalezca y promueva su desarrollo en forma integral. De este modo, para comprender el valor que tiene dicho rol en la Educación en este nivel podemos situarnos en la perspectiva sociocultural de Lev Vygotski (1978), quien enfatizó la importancia de las interacciones sociales como vehículo para el desarrollo humano, permitiendo el acceso al aprendizaje (Figuroa, 2016), poniendo en relieve la importancia de la interacción humana en la construcción del conocimiento, que se explica en términos de la interacción social y cultural del individuo, donde el otro toma una posición privilegiada en ese proceso, incidiendo en el ambiente en que ocurren las acciones que se realizan y las emociones vividas durante el proceso de aprender (González et al., 2014).

Capítulo III

Marco metodológico

III.1 Generalidades

Como expresa Capocasale (2015), en el instante en el que el docente se propone hacer investigación educativa, además de los dilemas epistemológicos básicos, se encuentra con un problema a resolver: el diseño metodológico. Este tiene que presentar cualidades de consistencia y congruencia con el problema de investigación seleccionado. En esta línea, el eje de la investigación radica en la comprobación y conocimientos generados a partir del cumplimiento de nuestros objetivos de investigación, los cuales sólo se pueden realizar en la realidad concreta, enfrentándonos directamente al fenómeno que deseamos estudiar. Para esto, es necesario aclarar los procedimientos y decisiones en función del diseño de la metodología de la investigación.

Para Franco (2011 citado en Azuero 2019), el marco metodológico es el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado a través de procedimientos específicos que incluyen las técnicas de observación y recolección de datos, determinando el *cómo* se realizó el estudio. Bajo esta premisa, aclaramos que este capítulo tiene como objetivo principal presentar el conjunto de procedimientos empleados en este estudio y además refleja el proceso de sistematización que se requiere. Además, contempla una estructura determinada en función del logro de los objetivos planteados y se da énfasis a un aspecto clave de la investigación, la cual es la rigurosidad al momento de la presentación de sí misma.

La importancia de este capítulo radica en la explicación del desarrollo paulatino del estudio en cuestión, ya que se necesita dar a conocer la ruta que ha sido construida por las comunidades científicas para estudiar cualquier tema, fenómeno o planteamiento (HernándezSampieri y Mendoza, 2018). En otras palabras, es necesario esclarecer el trayecto realizado por nosotras como investigadoras para poder comprender los resultados de la investigación.

III.2 Paradigma Investigativo

Thomas Kuhn en su obra, *La estructura de las revoluciones científicas* definió a los paradigmas como un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad (Contreras, 1996), es en este sentido que el paradigma en una investigación ayuda a orientar la elección del tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas y soluciones en el sentido del postulado.

Por otro lado, Sandín (2010) describe paradigma como una determinada manera de concebir e interpretar la realidad así como también, una visión de mundo compartida por un grupo de personas, con un carácter socializador. En consecuencia, el paradigma en el cual se inscribe un estudio sustenta el método, propósito y objetivos de la investigación.

Es por esto que para la realización de esta investigación hemos decidido abordarla desde el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo. Sobre este paradigma, Cook y Reichardt (1986), (citados en Sandín, 2003) caracterizan el paradigma cualitativo como interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. La investigación de tipo cualitativo, además, está orientada al proceso.

Nuestra tarea dentro de este paradigma radica en realizar un proceso de interpretación de la diversidad de realidades desde los discursos del profesorado de Educación inicial. Es así que la presente investigación tiene como misión describir la realización de estrategias que tengan como propósito desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento bajo un contexto de pandemia.

Cabe recalcar, que investigaciones realizadas desde este paradigma contienen distintas fases, las cuales no se dan de manera lineal y sucesiva, sino que interactivamente ya que la relación entre sujeto/objeto es dependiente, se afectan e interactúan entre ellos. Es por esto que se busca profundizar en el conocimiento y desarrollo de estrategias para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento de parte del profesorado de Educación Parvularia.

III.3 Enfoque metodológico de la investigación

Para los efectos de la presente investigación nos regimos desde el enfoque cualitativo. Este enfoque se caracteriza principalmente por ser subjetivo y dinámico, puesto que su fin es analizar el mundo social. Se estudian fenómenos de manera sistemática y el proceso de indagación resulta ser más flexible y se desplaza entre la experiencia, la acción y los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Además, el enfoque metodológico condiciona los procedimientos que se aplican para el estudio, por lo que cada enfoque mantiene una concepción definitiva respecto a qué es la investigación, qué se tiene que investigar, cómo se tiene que investigar y para qué sirve la investigación (Ballestín & Fábregues, 2018), orientando así los procesos implicados en la construcción de conocimiento científico que emana del estudio (Arancibia y Zúñiga, 2020).

Para nosotras, el enfoque cualitativo se basa en una reconstrucción de la realidad, tomando en consideración el sinfín de experiencias y subjetividades que hay en un contexto determinado. Esta visión nos permitirá recopilar e indagar en información no estandarizada, que faculte la interpretación y el análisis de percepciones de los sujetos en base a sus experiencias.

Sandín (2010) establece que las investigaciones cualitativas están diseñadas para descubrir todo aquello que se puede aprender de un fenómeno de interés, en especial fenómenos sociales en el que las personas son los participantes. En esta oportunidad, nos situamos dentro de la investigación en un contexto específico sin afán de generalizar u objetivizar la realidad. Para esta ocasión, se nos hace necesario mencionar que nos encontramos bajo un contexto de crisis sanitaria mundial, provocada por el virus SARS-CoV-2, en donde, si bien actualmente existe una presencialidad, durante el año 2020 y parte del 2021 se decidió realizar la suspensión de clases presenciales, obligando a las instituciones educativas a implementar la modalidad online para luego dar paso gradualmente a una modalidad híbrida. Por lo tanto, consideraremos a los sujetos y a los escenarios como un todo, sin delimitarlos en variables específicas a indagar (Bogdan y Taylor, 1987).

III.4 Metodología de la investigación

Con el fin de explorar y comprender esta realidad social que vivimos en nuestra actualidad, utilizamos la estrategia investigativa cualitativa, ya que, busca comprender un

fenómeno por medio de su estudio en la inmersión de este. Esta estrategia investigativa busca volver a los actos de conciencia, a las experiencias vividas, analizando las estructuras de la conciencia en su generalidad, es decir en forma esencial a todo lo mencionado anteriormente.

En la ruta cualitativa la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes y del investigador respecto de la comprensión de las realidades de los sujetos. Esta metodología presenta la peculiaridad de que los procesos de recolección, análisis e interpretación de información se realizan prácticamente de manera simultánea y van influyéndose entre sí. Esto, con el propósito de buscar comprender los fenómenos de la manera más flexible, situando y contextualizando los descubrimientos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Además, esta metodología se encuentra dentro de los parámetros de la metodología cualitativa, la cual se caracteriza por ser una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, con la finalidad de transformar prácticas y escenarios socioeducativos, permitiendo así la toma de decisiones en base a un cuerpo organizado de conocimientos que se desprenden de la investigación (Sandín, 2003). En esta ocasión, nosotras como investigadoras tenemos la intención de poder comprender este fenómeno educativo con la intención de poder aportar al desarrollo de una pedagogía crítica transformadora.

En este sentido la investigación de carácter cualitativa es visualizada como una metodología pertinente a aplicar en el ámbito educativo dada su flexibilidad, sistematicidad y criticidad, lo que permite proponer y levantar mejoras continuas a la realidad social emergente respecto a la formación de estudiantes, docentes y de la comunidad educativa, logrando transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanzaaprendizaje, vida académica, entre otros (Cerrón, 2019 citado en Gónima, L., & Tamayo, L. 2020)

Por lo tanto, esta investigación posee una naturaleza de tipo cualitativa ya que pretendemos describir diversas estrategias de trabajo utilizadas para con los niños y niñas pertenecientes a niveles medios y transición I y II sobre el núcleo de corporalidad y movimiento, así como también, explicar cómo las educadoras de párvulos determinan las metodologías de trabajo de este núcleo, y contrastar las estrategias utilizadas por las educadoras de la Región Metropolitana entre el contexto pre pandémico y el contexto actual.

III.5 Población y muestra

La presente investigación consideró como factor clave el buscar entender los fenómenos desde todas sus perspectivas, y la investigación cualitativa hace uso de diferentes técnicas que sirven para obtener los datos (Alejo y Osorio, 2016, pág. 76). Es decir, las técnicas utilizadas, la información recopilada y su respectivo análisis involucran a los y las informantes. Es por esto que ellos y ellas se convierten en el eje principal del estudio y deben ser seleccionadas cuidadosamente. Su selección involucra decisiones muestrales tomadas en el momento en que se proyecta el estudio y se complementan durante el trabajo de campo, la imposibilidad, en muchos casos, de no poder trabajar con todos los sujetos de la población obliga a tener que elegir una muestra que represente en todas sus características y peculiaridades a la población de referencia (Bisquerra, 2004).

En este sentido y según Creswell y Creswell (2018), Flick (2013), Savin-Baden y Major (2013) y Miles y Huberman (1994), el muestreo cualitativo está normalmente orientado por uno o varios propósitos. Las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionas el contexto, en el cual esperas encontrar los casos o unidades de muestreo que interesan.

Según Sandín (2003), los tipos de muestras que suelen utilizarse en las investigaciones cualitativas son las no probabilísticas y dirigidas, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad.

Es este sentido, que para la realización de este estudio se utilizó una muestra intencionada, es decir, las personas que participaron de nuestra investigación fueron seleccionadas por nosotras como investigadoras según el cumplimiento de criterios que se establecieron de forma previa. Los criterios para seleccionar a las informantes claves fueron:

1. Licenciadas/os en Educación con título profesional de educador/a de párvulos de una universidad que se encuentre acreditada por el estado.
2. Tener un mínimo de 3 años de experiencia de trabajo en aula.
3. Haber trabajado durante los años 2019-2021 en un centro educativo que imparte Educación en primera infancia, ya sea jardín infantil, colegio o escuela.

4. Trabajar en un centro educativo que se encuentre en la Región Metropolitana y que este sea de carácter estatal o público (JUNJI, Integra, VTF, jardines infantiles o colegios que se encuentren a cargo de corporaciones educacionales municipales).
5. Haber trabajado en niveles medios o transición por lo menos un año durante el periodo 2019-2021.

Finalmente, participaron 9 adultas quienes voluntariamente desearon ser parte de este estudio, y este grupo presentaba las siguientes características en común:

1. Adultas de sexo femenino, cisgénero, que se identificaban con los pronombres la/las.
2. Entre las edades de 27 y 57 años.
3. Licenciadas en Educación y título profesional de Educadoras de Párvulos otorgado por universidades acreditadas por el Estado.
4. Promedio de experiencia en aula de 13 (entre 3 y 34 años).
5. Experiencia en todos los niveles, con más ocurrencia en los niveles medios.
6. Actualmente, todas se encuentran trabajando en centros educativos que pertenecen a corporaciones municipales, por lo que se considera que son trabajadoras estatales.

III.6 Técnicas de recolección de información

Para Sampieri (2014), la recolección de datos en el enfoque cualitativo resulta fundamental, ya que lo que busca este tipo de estudio es obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno.

Una de las características fundamentales del proceso cualitativo es que el propio investigador es quien mediante diversos métodos o técnicas recoge los datos. No solo analiza, sino que es el medio de obtención de información. Por otro lado, en la indagación cualitativa los instrumentos auxiliares no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, cuyo reto mayor consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con este, pero también en captar lo que las unidades o casos expresan y adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para los efectos de la presente investigación, se decidió utilizar la entrevista semiestructurada, ya que la entrevista en las investigaciones de tipo cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Savin-Baden & Major, 2013; King & Horrocks, 2010). Este instrumento se caracteriza por ser una guía de preguntas y quien la utiliza posee la libertad para introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Además, quien investiga busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo (Ruiz Olaguénaga e Ispizua, 1989). La pauta de entrevista, debió pasar por un proceso de validación; el instrumento constó de 10 preguntas, y quienes aprobaron dicho instrumento presentaban como características en común: ser docentes universitarios y tener experiencia en el campo de la investigación.

El periodo de realización de entrevistas fue entre diciembre de 2021 y marzo de 2022 por las plataformas Zoom y Google Meet. Se realizó un total de 9 entrevistas de las cuales 5 se consideraron para el análisis de información, ya que ellas cumplieron con todos los requisitos de la selección de muestra, además de generar una saturación de información.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas por las estudiantes en calidad de investigadoras, en donde una tomó el rol de moderadora y las otras dos tomaban rol de observadora o co-moderadora en caso de que, quien liderara el proceso de entrevista tuviera problemas de conexión al internet.

Si bien no existe un número determinado para la muestra, se nos hace relevante señalar que realizamos esa cantidad de entrevistas hasta llegar a la saturación de las categorías de información; punto de la recolección de información en la cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos novedosos (Morse, 1995), y al momento de responder al planteamiento del problema y generado un entendimiento sobre el fenómeno investigado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

III.7 Técnicas de análisis de datos

El proceso de análisis de datos en investigaciones cualitativas ocurre de manera paralela en relación a la recolección de información, además, el análisis requiere un esquema peculiar. Ibáñez, Osses y Sánchez (2006) plantean que en este tipo de investigaciones el proceso de análisis resulta fundamental y para poder responder a la problemática inicial se debe ser abordado de manera sistemática, intencionando el proceso a generar constructos para establecer relaciones entre ellos, creando una vía que permita llegar de manera coherente y consistente a la generación de conocimiento.

Uno de los propósitos que tiene el proceso de análisis de la información en las investigaciones cualitativas es descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones existentes en los datos, así como sus vínculos con el propósito de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema, para así comprender en profundidad el contexto que rodea los datos, reconstruir hechos e historias y vincular los resultados en el conocimiento disponible (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Aunque se comience el proceso sin una estructura determinada, desde la lógica del razonamiento inductivo surgieron una serie de pasos que pudieron orientar el proceso. Los que destacan, son la triangulación de datos entre investigadoras y el método de comparaciones constantes planteado por (Glasser y Strauss, 1967).

Para Neiman (2007) citado en Abero et al (2015) en las diferentes instancias de triangulación se produce la solidez, en el sentido de validez en el hecho, dato u objeto investigado. Otros autores como Denzin (1994), Elliot (1988) Taylor y Bogdan (1984) y Hammersley (1994) subrayan la importancia de la triangulación al sostener que se asegura la superación de posibles sesgos en los resultados. Stake (1998) afirma que la triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión de lo realizado.

Por otro lado, el método de comparaciones constantes explora las diferencias y similitudes a lo largo de los incidentes identificados dentro de la información obtenida. El análisis explícitamente compara cada incidente proporcionado por los datos con otros incidentes parecidos que pertenecen a la misma categoría, explorando sus similitudes y diferencias (Spiggle, 1994).

Es en base a lo mencionado anteriormente que las estrategias de análisis utilizadas en este estudio corresponden a la triangulación de datos entre investigadoras y la técnica de comparaciones constantes, en la cual luego de recopilar los datos necesarios a través de la realización de entrevistas, se codifica la información creando códigos y categorías que permitan analizar el discurso de las personas, y así encontrar factores en común que permitan comprender el fenómeno. Además, el sistema de triangulación de datos permite que cada investigadora pueda crear códigos, generando cruces de información y así no perder información que podría considerarse relevante en el proceso de análisis de información.

Como investigadoras, consideramos los tres pasos de la teoría de comparaciones constantes:

- 1) *Comparación de incidentes*, la cual consiste en la elaboración de un proceso de codificación abierta, donde se comparan los discursos con el propósito de crear categorías relevantes que respondan de alguna manera a las categorías de análisis y así poder crear códigos y agruparlos en familias bajo un nombre general.
- 2) *Identificación de las categorías y sus propiedades*: a través del proceso de codificación axial, se intencionó el descubrimiento de las categorías más importantes en términos de frecuencia o relevancia para el planteamiento del problema y agrupar las categorías similares en temas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), donde emergieron grupos de códigos desde la construcción de redes de análisis que permiten vincular códigos y/o grupos entre sí; y, posteriormente un proceso de codificación selectiva identificando categorías centrales que agruparan distintas subcategorías por su naturaleza e información brindada (Arancibia y Zúñiga, 2020). Para la elaboración de las redes de análisis, se consideraron vínculos primarios que nacen como conectores que se desprenden desde lo manifestado explícitamente por las participantes, los cuales se encuentran graficados de color negro en las diferentes redes.
- 3) *Delimitación de la teoría*, proceso por el cual logramos construir teoría que surge desde la vinculación de lo analizado con la teoría, elaborando así los argumentos que dan respuesta a los objetivos que fueron planteados al inicio de la investigación.

Por otro lado, en el proceso de codificación, se realizó la triangulación de datos entre investigadoras, en donde, mediante un sistema de turnos cada investigadora de manera paralela creó códigos, y posteriormente traspasó la unidad de análisis a la investigadora siguiente para poder crear nuevos códigos y/o modificar los creados por el turno anterior.

Tal como menciona Bisquerra (2004), el proceso de análisis basado en la elaboración de categorías nos permitió clasificar y darle una estructura a los datos recopilados de acuerdo a grupos (familias) y códigos, a través de un proceso de organización para enlazar los resultados obtenidos a un esquema más complejo de conocimiento a través de la lectura y estudio de referentes teóricos, para así interpretarlos y otorgarle un sentido al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

En las investigaciones cualitativas, se considera relevante el proceso de análisis de la información, el cual debe ser abordado de manera sistemática y debe estar orientado a generar constructos permitiendo establecer relaciones entre ellos, constituyendo así un camino que permite llegar de manera coherente a la construcción de conocimiento (Ibáñez, Osses y Sánchez en Ramos y Arancibia, 2006;2018, pág. 50 citado por Arancibia y Zúñiga, 2020).

En la actualidad se cuentan con diversos softwares computacionales que tienen como misión auxiliar el proceso de análisis en las investigaciones. Y aunque esta tecnología no reemplaza nuestra labor como investigadoras, si es necesario resaltar que su utilización apoya la organización, análisis e interpretación de información.

En la presente investigación decidimos utilizar el programa Atlas-ti en su versión 9, programa desarrollado por la Universidad Técnica de Berlín, especializado en análisis cualitativos de datos que permite extraer, categorizar e intervencionalizar información desde diferentes documentos, apoyándose en el descubrimiento de patrones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La estructura central se denomina unidad hermenéutica, la cual contiene todos los datos y procedimientos que realizan las personas que investigan, las reglas de codificación son establecidas por las mismas investigadoras. De esta manera, es que el programa computacional nos ha facilitado el proceso de investigación, para esto, hemos realizado la creación de la unidad hermenéutica, la cual tiene por nombre “investigación núcleo corporalidad y movimiento 2019-2021”.

Luego de esto se incorporaron los documentos primarios, los cuales consisten en las transcripciones de las entrevistas realizadas al profesorado de Educación inicial en formato docx. Posteriormente se dió paso al proceso de codificación de las transcripciones de las entrevistas que se realizó de manera individual por cada estudiante investigadora, luego se unificaron los códigos realizados en un solo computador para dar paso a la construcción de las familias (o grupos, como también se les conoce) de códigos en función de responder a los objetivos de la investigación este proceso fue realizado con todas las transcripciones.

De manera continua, se realizó la construcción de redes de análisis, donde se levantan y construyen las redes que permiten dar cuenta de las relaciones que se poseen entre los códigos que fueron asignados, construyendo un mapa conceptual que permita organizar los resultados obtenidos y posteriormente avanzar en el proceso de análisis.

En este proceso, se vuelve relevante mencionar que la realización de los pasos anteriormente descritos no fue de carácter lineal, entendiendo que una característica importante de este proceso es entender el proceso cíclico para nutrir el proceso de análisis.

III.8 Aspectos Éticos

III.8.1 Principio de confidencialidad

La información recopilada durante el proceso de elaboración de investigación es de carácter confidencial, por lo cual para el proceso de transcripción, análisis, resultados, discusión, y posible publicación de estos nos aseguramos como investigadoras a apegarnos al principio de confidencialidad. Para esto decidimos sustituir los nombres verdaderos de las participantes por códigos (E1 a E9), evitando dar mayores características que permitan asociarles con posibles descripciones que reflejen la identidad de las participantes.

III.8.2 Resguardo de la información

El total de la información recabada durante el proceso de investigación se encuentra almacenada en una carpeta de la plataforma Google Drive, de la cual exclusivamente tenemos acceso las investigadoras y el profesor guía. Al terminar el proceso de investigación, esta información será almacenada por las investigadoras y el profesor guía, quienes conservarán estos datos en sus correos institucionales por 5 años y luego serán destruidos.

III.8.3 Criterios de rigor en la investigación

En la investigación cualitativa la calidad de un estudio se relaciona directamente con su grado de rigor científico el cual permite validar las investigaciones, por lo que se considera que si un estudio no puede ofrecer resultados válidos entonces las decisiones políticas, educativas, curriculares, entre otras, no pueden basarse en ellos. Así que si una investigación no es considerada como válida, no sería verdadera (Sandín, 2003 citado por Arancibia y Zúñiga, 2020).

El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de una investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos (Selltiz citado en Hernández et. al 2006).

Los principales autores en la materia (Guba y Lincoln, 1985; Guba y Lincoln 1989; Saumure y Given, 2008; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 y Cuevas, 2009) han formulado y actualizado una serie de criterios para establecer cierto paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad, los cuales hasta el día de hoy, se siguen implementado en investigaciones cualitativas.

La garantización de la científicidad de la presente investigación desarrollada bajo un paradigma de enfoque cualitativo, está dada por la validación en función a los criterios metodológicos planteados por Guba y Lincoln (2000), los cuales se conocen como credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia. A continuación se presentan las estrategias seleccionadas para regular la aplicación de dichos criterios.

a) Dependencia

La dependencia es una especie de “confiabilidad cualitativa”. Guba y Lincoln (1989) la denominaron consistencia lógica, aunque Mertens (2015) considera que equivale más bien al concepto de estabilidad. Saumure y Given (2008) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Por otro lado, Creswell (2013) la concibe como “la consistencia de los resultados”. Implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y estos deben arribar interpretaciones congruentes. Verifica la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo para minimizar y evitar la influencia de concepciones y sesgos personales.

Es así cómo, es que para este estudio adoptamos las siguientes medidas para incrementar la aplicabilidad de este criterio:

1. *Obtener las respuestas de quienes participan a través de preguntas paralelas o similares*, para lograr un mayor entendimiento en las participantes, se decidió realizar la pregunta de dos maneras diferentes.
2. *Establecer procedimientos para registrar sistemáticamente los datos obtenidos*, durante el proceso de transcripción de la entrevista, se decidió crear un formato que indicara fecha, entrevistada y entrevistadoras presentes en cada proceso de entrevista.
3. *Realizar chequeos cruzados*, para esto, se realizaron tres tipos de codificaciones de manera independiente por cada investigadora, para luego realizar un análisis general y poder llegar a un acuerdo según los códigos creados.
4. *Utilizar un programa computacional de análisis*, para esto, realizamos el uso del software computacional Atlas-ti que permitió crear una unidad hermenéutica, almacenar los códigos y crear redes de análisis que permitieran llegar a la realización de relaciones entre conceptos, categorías y temas.
5. *Revisar las transcripciones* para que no tengan errores ni omisiones (Cuevas, 2009 citado en Hernandez et al 2010). Para cada entrevista se realizaron cuatro revisiones de su transcripción, una realizada de manera independiente por cada estudiante investigadora y una realizada en conjunto, con la finalidad de que éstas no tengan omisiones, sesgos o errores de interpretación.

b) Credibilidad

También se denomina “máxima validez” (Saumure y Given, 2008), y se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema. La credibilidad tiene que ver también con tu capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009). Mertens (2015) la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante.

Para incrementar la credibilidad en esta investigación, tomamos en consideración lo planteado por Creswell (2013), Neuman (2009) y Franklin y Ballau (2005).

1. En todas las entrevistas se realizaron *transcripciones textuales* con la autorización de cada persona entrevistada, con el propósito de demostrar que todo lo expresado verbalmente es considerado como información relevante.
2. *Efectuar chequeo con participantes*, para lo cual se verificó la riqueza y veracidad de los datos, para lo cual se efectuó el envío de las entrevistas transcritas a cada persona entrevistada, en donde pudieran aceptar, rechazar y/o modificar lo expresado en la entrevista.
3. *Llevar a cabo muestreo dirigido o intencional*. Con la finalidad de obtener una riqueza de datos en el proceso de recolección y análisis, se realizó a cabo un muestreo intencional que nos permitiera contactar personas clave que diversidad de voces.
4. *Triangulación de datos*. Se realizó una triangulación de datos con la finalidad de obtener una corroboración entre investigadoras, con la finalidad de disminuir los sesgos. triangulación de investigadores (varios observadores y entrevistadores que recolecten el mismo conjunto de datos), con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica.
5. *Presentar los datos información discrepante o contradictoria*. En la realización de este estudio fue común encontrar en los discursos discrepancias o contradicciones, por lo cual se optó por integrarlos en la parte de discusiones.

c) Confirmabilidad

Este criterio está vinculado a la credibilidad y se refiere a demostrar que has minimizado los sesgos y tendencias del investigador (Mertens, 2015, y Guba y Lincoln, 1989). Implica rastrear los datos en sus fuentes y explicitar la lógica que utilizaste para interpretarlos.

1. *Introducir auditoría externa.* Se realizó un proceso de auditoría externa, solicitada por un lado la validación del instrumento a aplicar para la recolección de información, es decir, la pauta de preguntas de la entrevista semi estructurada, para esto, el instrumento se somete a una validación por tres jueces expertos, académicos de la UMCE, con grado de magíster/ o doctorado, quienes han tenido la opción de aceptar, modificar o rechazar el instrumento, luego de este proceso, se realizan las modificaciones pertinentes a esto para ser aplicado (anexo número 3); y por otro lado los productos de este estudio han sido discutidos con el profesor guía de investigación, quien ha estado de acuerdo con los procesos metodológicos desarrollados y los resultados obtenidos.
2. Cada una de las entrevistas fue *grabada mediante video y transcrita textualmente* teniendo en consideración criterios acordados con anterioridad entre las investigadoras (anexo N°2).
3. El proceso de análisis de la información extraída de cada uno de las entrevistas semi estructuradas se encuentran *almacenadas en la unidad hermenéutica* del programa computacional atlas.ti en su versión 9, con la finalidad de asegurar una base de datos que pueda ser analizada por ambas investigadoras, además de apoyar en la codificación de los datos recogidos y en la realización de representaciones gráficas que permiten entender las relaciones.

d) Transferibilidad

La transferibilidad o aplicabilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Hay que recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las

características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio.

Este criterio no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, ya que ésta no es una finalidad de un estudio cualitativo, sino que parte de ellos o su esencia puedan aplicarse en otros contextos (Savin-Baden y Major, 2013; Morse, 2012; y Williams et al., 2005). Mertens (2010) también la denomina “traslado”. Sabemos que es muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente. La transferencia nunca será total, pues no hay dos contextos iguales, en todo caso será parcial. Para que la posibilidad de transferencia sea mayor es necesario que la muestra sea diversa y los resultados (temas, descripciones, hipótesis y teoría) se convaliden si emergen en muchos más casos. Con la finalidad de que posibles lectores la posibilidad de poder transferir la presente investigación, se realiza una descripción amplia y extensa de:

1. Contexto estudiado considerando la mayor información posible.
2. Momento del estudio, considerando la temporalidad en la cual se realiza el estudio.
3. Personas clave en esta investigación, consideradas a las informantes seleccionadas y excluidas de la investigación.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

Categoría I: Importancia que el profesorado de primera infancia le otorga al núcleo de Corporalidad y Movimiento.

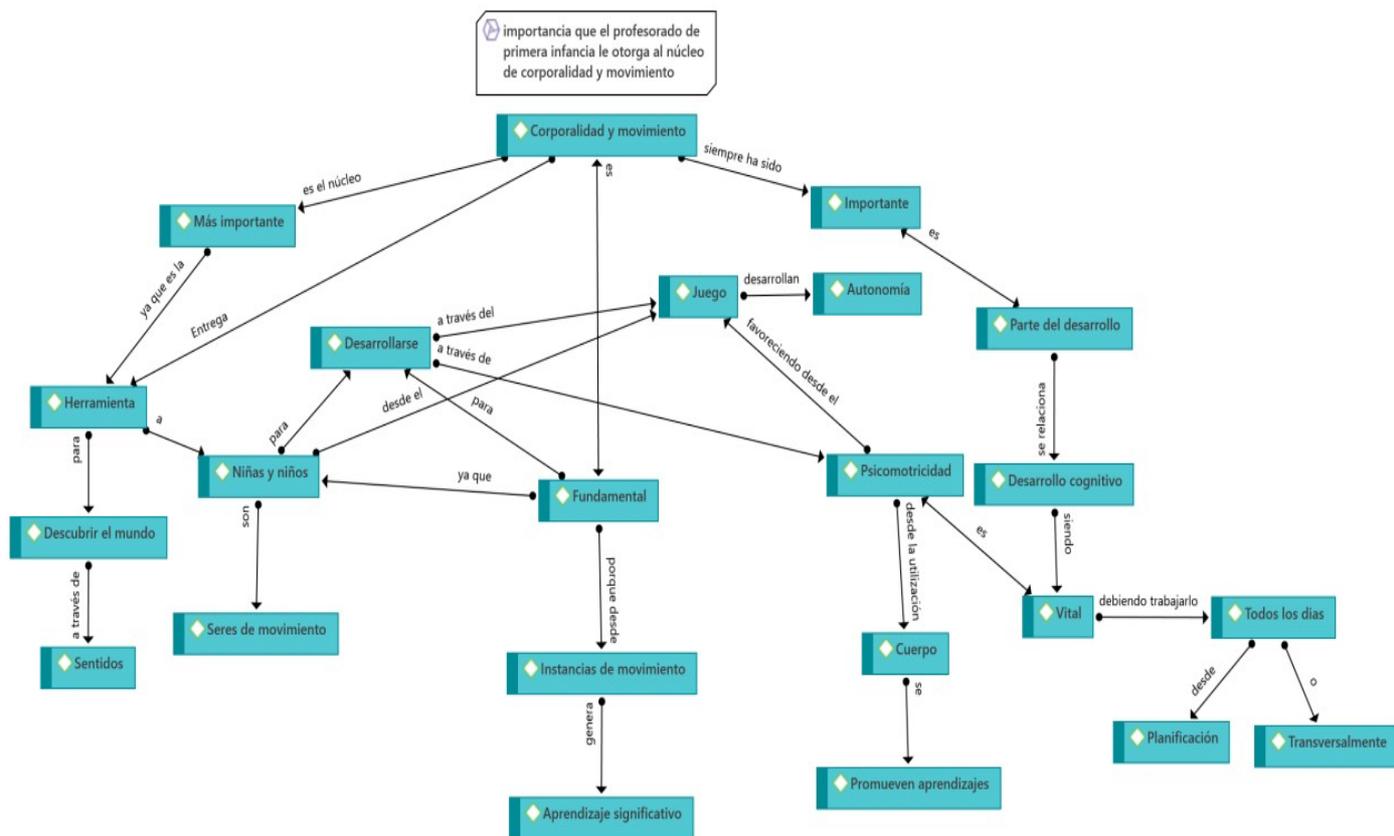


Figura 1. Importancia que el profesorado de Educación Parvularia le otorgan al núcleo de corporalidad y movimiento

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

La figura 1 permite dar cuenta de que el profesorado de Educación infantil que fue entrevistado reconoce que el núcleo de corporalidad y movimiento es el más importante, ya que entrega y a la vez es la herramienta que permite descubrir el mundo a través de los sentidos, como se logra contemplar en sus discursos:

“(...) es el ámbito más importante y claramente dentro de ese está corporalidad y movimiento que es emmm, como la herramienta, la base para que los niños descubran el mundo ya eso a través de sus sentidos, de su cuerpo, de tocar, de moverse, de sentir (...)”
(E3).

“(...) a través del cuerpo, del movimiento el niño va a conocer y emmm como el mundo que lo rodea, o sea, el entorno todo a través de sus sentidos (...)” (E3).

Por otro lado, se reconoce que este núcleo es importante ya que al facilitar herramientas a la diversidad de infancias, quienes son seres de movimiento desarrollen su autonomía y otros elementos claves a través del juego, sobre esto, opinan que:

“(...) el núcleo de corporalidad de movimiento entrega como herramientas a los niños y niñas para poder desarrollarse en otros, sobre todo, a través del juego y en experiencias lúdicas (...)” (E1).

“(...) es fundamental en el desarrollo de los niños emmm..., porque involucra todo su sistema, su desarrollo integral (...)” (E2).

“(...) tratamos de alguna u otra forma hacerlo más entretenido, porque los niños si o si son seres de movimiento (...)” (E4).

“(...) yo creo que es fundamental por un tema de, de que se propone que todo lo que hagan los niños y niñas sea a través del juego, entonces ahí la corporalidad y el movimiento como que son como el puntapié creo yo inicial como para darle mayor autonomía y posibilidad a los niños y niñas (...)” (E1).

“(...) el núcleo de corporalidad de movimiento entrega como herramientas a los niños y niñas para poder desarrollarse en otros, sobre todo, a través del juego y en experiencias lúdicas (...)” (E1).

“(...) tenemos las herramientas para que el niño se desenvuelva, es parte de su desarrollo que corra, salte, trepe, que choque, que se caiga, es todo parte del aprendizaje de los niños

(...)'' (E4).

Siguiendo esta línea, el desarrollo de este núcleo es considerado fundamental, porque a partir de instancias de movimiento se genera un aprendizaje significativo, esta idea se observa en:

''(...) considero que a través de la psicomotricidad, a través de la utilización del cuerpo se promueven aprendizajes significativos, es como, como que al tener la conciencia corporal los niños pueden, bueno, la izquierda y derecha, saltar, trepar, conocen eh... espacio hasta donde llegan, se reconocen a sí mismo de lo que son capaces de saltar, cuando sienten miedo se retraen entonces promueve muchas cosas, mucho o todo no sé si puedo exagerar pero encuentro que es relevante, muy relevante (...)'' (E9).

''(...) entonces todo esto es claramente gracias a su cuerpo en sí, su cuerpo completo, entonces, propiciar instancias donde los niños puedan ejercer este tipo de, de movimiento, de, de exploración, de manipulación etcétera, va a permitir que tengan aprendizajes como mucho más provechosos, significativos y que puedan finalmente eh... ser importante en su vida, ¿entienden?, entonces yo creo que es una de las cosas más fundamentales en la Educación Parvularia (...)'' (E3).

El juego corporal que es realizado por las infancias desarrolla la psicomotricidad, la cual promueve aprendizajes considerados vitales desde la utilización de su cuerpo, en la diversidad de discursos se puede observar que:

''(...) considero que a través de la psicomotricidad, a través de la utilización del cuerpo se promueven aprendizajes, es como, como que al tener la conciencia corporal los niños pueden, bueno, la izquierda y derecha, saltar, trepar, conocerse eh... espacio hasta donde llegan, se reconocen a sí mismo de lo que son capaces de saltar, cuando sienten miedo se retraen entonces promueve muchas cosas, mucho o todo no sé si puedo exagerar pero encuentro que es relevante, muy relevante (...)'' (E9).

“(...) desarrollarse de distintas maneras a través de la psicomotricidad o de la motricidad, considero que, que de verdad es muy vital en nuestra función de enseñanza-aprendizaje (...)”
(E9).

Por añadidura, quienes participaron en estas entrevistas, expresaron que el núcleo de corporalidad y movimiento siempre ha sido importante, otorgándole relevancia en el proceso de desarrollo y desarrollo cognitivo, siendo vital y por esto mismo, viéndose en la necesidad de potenciarlo todos los días, ya sea desde la planificación o de una manera transversal, esto ha sido manifestado de las siguientes maneras:

“(...) la corporalidad y movimiento siempre ha sido importante, es parte del desarrollo de los niños, tiene que ver con una conexión motora, con la conexión mental, desarrollo cognitivo, todo unido, todo un ser conectado de todos lados, la corporalidad es eso, cuando vas viendo, cuando tu puedes ver la, el nivel de desarrollo que tiene un niño a través de la corporalidad, si corre, trota, como mueve, estamos viendo la corporalidad tanto la parte fina como la parte gruesa, entonces tu vas conociendo, es súper importante, es parte vital del desarrollo y del crecimiento de los niños, y es algo que se trabaja todos los días, ya sea en una planificación o transversalmente (...)” (E4).

“(...) desarrollarse de distintas maneras a través de la psicomotricidad o de la motricidad, considero que, que de verdad es muy vital en nuestra función de enseñanza-aprendizaje (...)”
(E9).

Finalmente, desde lo manifestado por el profesorado de Educación Parvularia, se logran interrelacionar los códigos de análisis de la figura 1 con sus discursos. De esta manera desde lo declarado con respecto a la importancia del núcleo de corporalidad y movimiento se logra vincular que este núcleo entrega herramientas para el descubrimiento del mundo, además, permite que por medio del juego se potencie la autonomía, utilizando de manera fundamental las instancias de movimiento, las cuales se deben intencionar diariamente en las planificaciones o de manera transversal para consolidar aprendizajes significativos en la niñez.

Categoría II: Estrategias desarrolladas por parte del profesorado de Educación infantil para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento

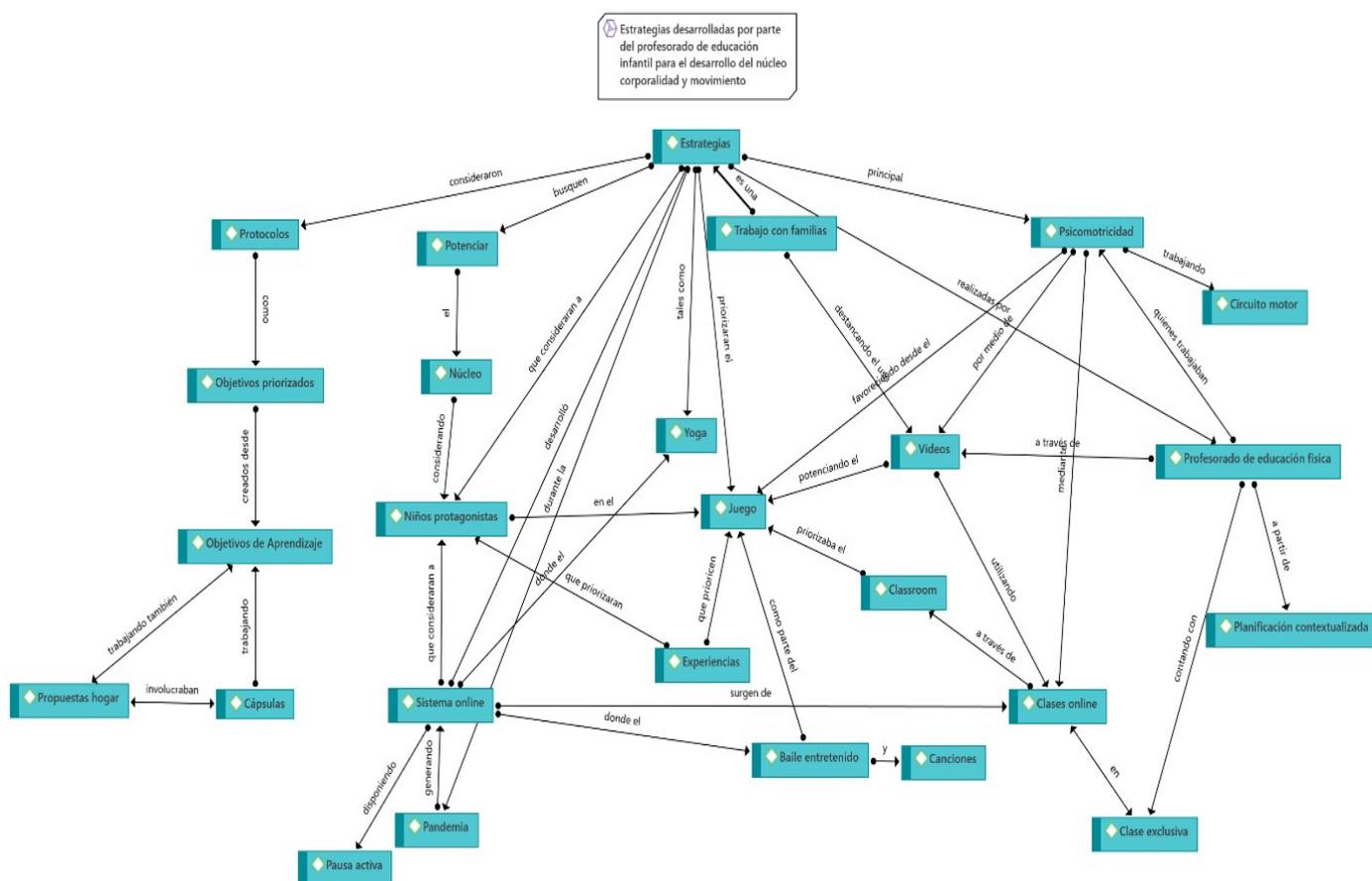


Figura 2. Estrategias desarrolladas por parte de las educadoras de párvulo para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

La figura 2 permite observar las estrategias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento, las cuales fueron elaboradas e implementadas por el profesorado de Educación Parvularia; consideraron los protocolos existentes, entre ellos destacan los objetivos priorizados, los cuales surgen desde los objetivos de aprendizaje determinados por las BCEP. Estos (los priorizados) fueron utilizados en las propuestas al hogar, las cuales consideraban en ocasiones cápsulas educativas. Esto se puede contemplar en los siguientes discursos:

“(...) fue complicado, porque uno de repente o sea nosotras hacíamos igual propuestas y cápsulas, por ejemplo, que apuntaban hacia objetivos de aprendizaje relacionado a corporalidad y movimiento(...)” (E1).

“(...) siempre trabajamos con los aprendizajes priorizados, los que entregó el MINEDUC. (...)” (E4).

“(...) los objetivos priorizados nos invitaban a realizarlos de esa manera porque estábamos detrás de pantalla entonces era necesario hacerlo más lúdico y nuestra única forma de hacerlo fue hacerlo más entretenido y con el cuerpo de los chiquillos, y estar al frente de la pantalla quietos hubiese sido una lata tanto para ellos como para nosotros (...)” (E9).

“(...) le mandábamos la cápsula de video de como utilizarlo y cómo hacer un juego de motricidad gruesa cachai’, entonces eso también era otra estrategia para que lo considera, que al final igual como que siempre estuvimos buscando alguna forma para poder llegar a todas las familias y a todos los niños. (...)” (E3).

“(...) la modalidad que hemos tenido estos últimos años ha sido en un principio modalidad remota, a través de conexiones online, cápsulas y propuestas al hogar (...)” (E1).

“(...) nosotros empezar a hacer video educativos, teníamos que hacer cápsulas educativas para todo, o sea si vamos enseñar patrones una cápsula educativa que fuera entretenida, una cápsula para que después el niño..., para que después la aplicáramos con otras cosas, que tuviera ya la noción que fuera algo mágico, entretenido (...)” (E2).

“(...) cuando estábamos de manera..., ahora en contexto pandemia de manera remoto, eh... nosotras cuando hacíamos cápsulas de video o encuentros virtuales eh... todas las semanas si o si tenía que haber un día que se lo enfocara en ese núcleo de corporalidad y movimiento a veces podían ser dos (...)” (E3).

De manera paralela, otra de las estrategias elaboradas por parte del profesorado de primera infancia que tuvieran como propósito potenciar el núcleo de corporalidad y movimiento, y que considerara en todo momento a la infancia como protagonista de sus procesos de aprendizaje en un sistema online generado por la pandemia, fueron las pausas activas, el baile entretenido, la incorporación de canciones, el yoga y relevando en este último, el juego. Dicho esto, hacemos hincapié en que las entrevistadas expresaron lo siguiente:

“(...) tuvimos que recurrir a buscar cómo entretenerlos bajo una pantalla donde los niños sean protagonistas, eso fue un gran desafío, eso sí, fue un gran desafío, igual lo logramos, (...)” (E2).

“(...) de acuerdo a sus características y a sus intereses eran mucho más activos, entonces realizábamos emmm experiencias de aprendizaje basadas por ejemplo en baile entretenido, que yoga, que juego, juego como emmm no sé po’ juegos súper activo con pelota, con crear algún emmm algún no sé po’ instrumento para hacer algún tipo de deporte como por ejemplo tenis, eh... como que siempre estábamos fomentando emmm este tipo de, de actividad física de pausa saludable, de movimiento, etcétera, etcétera eh... y también obviamente entra dentro de todo esto el tema de motricidad fina (...)” (E3).

“(...) cómo estábamos tanto rato sentado en una pantalla, los niños, están todas las profesoras, entonces dábamos espacio un período una pausa activa, que ahí parábamos ya sea con canciones, con juegos, o haciendo una actividad diferente, de repente sorpresas como de estos de magia (...)” (E2).

“(...) empezó la pandemia y tuvimos que buscar diferentes tipos de estrategias, por eso como te dije pausas activas, buscar juegos diferentes, tener alternativa, buscar diferentes tipos de actividades en general, también para que ellos también se movieran, que participarán, que hicieran cosas, que se viera el rol de que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje qué a veces se podía ver limitado al ser sólo online (...)” (E2).

“(...) hablan de que los niños y niñas sean como los protagonistas, que todo sea a través del juego y de que ellos en el fondo vayan aprendiendo según sus intereses o sus ritmos (...)” (E1).

“(...) el año pasao’ tuve medio mayor y ahí comenzamos con encuentros virtuales y se enviaba infografía, eh... en algunas cápsulas de video y este año fue mucho más potente eso, como que el año pasado fue todo prueba, todo marcha blanca y este año, el tema de modalidad remota fue con todo, eh... con encuentros virtuales, se enviaba cápsula de video todos los días, eh... trabajo con la familia también se enviaba videos, infografía, tríptico, los encuentros con la familia se hacían de manera online, todo, todo, todo online (...)” (E3).

Desde otro ángulo, las personas entrevistadas ponen en relieve que una de las estrategias que mantuvieron desde la modalidad presencial en las entonces clases online, fue el trabajo con las familias. Y para desarrollarlo bajo el contexto de clases online, destacaron el uso de videos y

la plataforma classroom, eso sí, priorizando y potenciando los momentos de juego. Expresado lo anterior, se puede reflejar en:

“(...) fuimos viendo los espacios que tienen dentro del hogar para que puedan desarrollar la experiencia en el living de la casa, por lo general era el living que tenían en su hogar, hablamos con los apoderados para que lo dejaran un poco más amplio, que evite caídas y la idea fue muy parecida a lo que trabajamos en el jardín, tenía hartas partes, tenía un inicio donde hacíamos harta actividad, donde corríamos, bailábamos, colocábamos videos donde los niños gastaban un poco de energía para hacer el precalentamiento, luego en sí, venía la experiencia donde se trabajaba desde coordinación manual, el pie para eso, lanzar, correr a distintas velocidades, como te decía, orientación espacial, arriba, abajo, adelante, atrás, eso es lo que es la parte gruesa, y no cierto, ocupábamos exclusivamente una clase para potenciar estos movimientos ya sean los superiores o los inferiores (...)” (E4).

“(...) nosotros hicimos un video, en donde nosotros le enseñamos puros juegos tradicionales y entre esos el juego de las escondidas y en un video las tías, todos estábamos escondiéndonos y después ellos estaban fascinados y nos pedían jugar a la escondida (...)” (E2).

“(...) nosotras hacíamos un encuentro zoom semanal y enviábamos dos experiencias eh hh..., a través de una aplicación que se llama contigo “juego y aprendo” ahí grabábamos el video nosotros lo subíamos a esa aplicación y a través de la misma aplicación los papás retribuían con eh hh... videos y fotografías y un comentario de cómo había resultado la experiencia propuesta (...)” (E9).

“(...) con los otros niños utilizamos una metodología que se mandaban diversos enlaces o links, tuvimos que crear un canal de YouTube, nuestras tías grababan videos, abarcando los distintos núcleos o ámbitos de aprendizaje, y nosotras mandamos los links para los niños, para que ellos los vieran y lo realizaran en el hogar, aparte se les mandaba un documento con el que podían trabajar en la casa, y los niños que participaron en las clases online, tenían tres clases online a la semana, pero divididos en grupos, porque como son pequeñitos nosotras no podemos trabajar con una cantidad de 26 niños conectados, la idea era observarlos directamente en grupos pequeños de 5-6 niños, no teníamos más en los grupos, entonces era una clase que se repetía, se repetía, se repetía, ya, obviamente cuando fuimos

conociendo a los niños los fuimos separando en distintos grupos, según sus características para más o menos ir avanzando, avanzar con los que estaban más, los que podían más, y poder potenciar a los que estaban más rezagados, ya, y trabajamos lo que es una variable, que es una experiencia que se va modificando en la semana, trabajamos otra experiencia de lenguaje verbal, comprensivo, escrito, y otra experiencia de psicomotricidad, ya, que es exclusivamente para hacer educación física con los niños en el hogar, ya, las clases por lo general tenían una duración de 40-45 minutos, a veces nos pasábamos hasta los 50 minutos, ya pero ese fue el trabajo que tuvimos en el tiempo de pandemia, más videos que grabamos nosotras, links que hacíamos para trabajar movimientos de articulación, movimientos orofaciales, eso es más o menos lo que hemos hecho (...)" (E4).

"(...) contábamos a los niños que contaban con escaleras en casa para trabajar dentro de, saltaban dentro de los cuadritos de cerámica, hacíamos juegos de telas de arañas, colocábamos lanitas, trasladábamos cosas, con la boca, con la cabeza, les dimos muchas ideas a los papás, como te digo nosotras hicimos un canal de Youtube donde las tías técnico, el personal técnico se dedicó exclusivamente a grabar videos relacionados con lo que, corporalidad, lenguaje, movimiento, y nosotros con eso trabajábamos (...)" (E4).

"(...) nosotros mandábamos todas las semanas por classroom un informativo a los papás de todas las guías que íbamos hacer en la semana o los trabajos y también mandábamos sugerencias de actividades para hacer en familia cuando estábamos todos encerrados, y ahí se les daban siempre sugerencias de actividades a los papás de que hacer integrados con sus hijos, entonces ahí típico le dábamos ideas de recetas de cocina, de juegos que podían hacer, de motricidad fina o juegos sociales de roles, que al final también llevaban a alguna, que apuntaban algunos objetivos del núcleo de corporalidad, como objetivo transversal, no como el objetivo directo (...)" (E2).

"(...) la modalidad que hemos tenido estos últimos años ha sido en un principio modalidad remota, a través de conexiones online, cápsulas y propuestas al hogar (...)" (E1).

De manera consecutiva, otra estrategia que se ha promovido por parte del profesorado de Educación inicial y que tiene como finalidad potenciar el núcleo de aprendizaje es la psicomotricidad, siendo delegada al profesorado de Educación física. Además, expresaron que esta estrategia fue trabajada desde la realización de circuitos motores. Asimismo, expresaron que el trabajo realizado por sus colegas fue efectuado desde la realización de planificaciones

que responden al contexto del nivel. Agregando a lo anterior, otorgaban una clase exclusiva para el desarrollo de las clases online y así poder destinar una jornada específicamente al desarrollo de la psicomotricidad, y desde sus discursos se contempla de la siguiente manera:

“(...) nosotros dedicamos una clase exclusiva para psicomotricidad, para trabajar lo que es coordinación, esto, trabajar equilibrio, trabajar un poco de lo que son los desplazamientos, las orientaciones espaciales, eso es lo que nosotros trabajábamos en nuestras clases, pero se dedica exclusivamente una clase para eso, ya, esto, eh... fue planificado con anticipación (...)” (E4).

“(...) nosotros tratábamos de hacer mucho circuito motor, mucho juego de saltar, de, de hacer zig-zag, de desarrollar este conocimiento de la estructura en sí mismo, eh... además de promover por ejemplo eh... veíamos a la mamá que estaba a un lado “¿Qué tienes al lado? ¿al otro lado que está tú mamá?” (...)” (E9).

“(...) normalmente nosotras en el jardín trabajábamos psicomotricidad todos los días en forma presencial, hacíamos gimnasia con los niños, a través del juego, corremos, bailamos, saltamos, todo lo que incluya una clase de educación física, en el patio tenemos mucho material a disponibilidad para poder trabajar esto, conos, lentejas, lazos, pelotas, argollas (...)” (E4).

“(...) los profesores de educación física también nos vienen a apoyar, porque la corporación siempre nos intenta de tener actualizadas con los contenidos nuevos y avanzar en la psicomotricidad (...)” (E4).

“(...) todos los días ellos, igual en tiempos de pandemia, tuvieron todos los días sus 45 minutos con neuromotor dentro del horario, eso es positivo, así que en esa parte se cubrió bastante, pero con el apoyo más específico trabajado con la profesora de educación física, que ella lo hacía a través, al principio ella mandaba videos a los niños donde tenían que hacer ejercicios y ya, después fueron clases directa en donde los niños ya tenían que estar todos los días en su horario en un espacio más, en un espacio en su casa y ahí se unían junto con su mamá, con las familias a hacer los ejercicios (...)” (E2).

“(…) no hicimos, no se podía hacer ejercicios motrices en la sala así de como con desplazamiento así con movimiento por los protocolos, después a medida que fue avanzando el tiempo se fueron flexibilizando y ahí fue cuando empezamos hacer las clases en la sala, al principio la profesora hacía puras cosas pasivas, se me había olvidado contarte eso, al principio hacía pura cosas pasivas de entregarles videos, de hablarles, de solo conversar, de hablarles sobre el cuidado del cuerpo, de una alimentación saludable, hacia las típicas fichas, pero ejercicios motores que sean ejercicio, saltar, correr, hincar, pasar por cosas no se hacían (…)” (E2).

“(…) se propone que todos lo que hagan los niños y niñas sean a través del juego, entonces ahí la corporalidad y el movimiento como que son como el puntapié creo yo inicial como para darle mayor autonomía y posibilidad a los niños y niñas (…)” (E1).

“(…) cuando hablas de corporalidad y movimiento, nosotras siempre lo trabajamos como psicomotricidad, te lo menciono así porque es una conexión motora, conectado a lo que se llama la parte cognitiva, tiene que ver también con el desarrollo del lenguaje, corporalidad, es-es todo(…)” (E4).

“(…) no tienen el espacio para poder realizar este tipo de experiencias de aprendizaje por lo tanto nosotros modificábamos la experiencia de tal manera para poder llegar a todas las familias de acuerdo a todo su contexto (…)” (E3).

Como resultado, se pudo dar cuenta que el discurso de quienes participaron de las entrevistas realizadas, explicitaba que las estrategias utilizadas para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento bajo el sistema online, nacieron desde los protocolos estipulados por el MINEDUC, entre ellos, los objetivos priorizados, los cuales se empleaban en una planificación contextualizada que realizaba tanto el profesorado de Educación inicial como el profesorado de Educación física de manera paralela, quienes trabajaron la psicomotricidad como una de las estrategias principales. Además, se declara que a través de las clases online, videos y/o cápsulas educativas se focalizó en potenciar y otorgar instancias de juego para que las infancias fueran protagonistas dentro de sus procesos de aprendizaje en este sistema online.

Categoría III: Elaboración de estrategias de parte del profesorado de Educación Parvularia para el núcleo de corporalidad y movimiento desde la consideración de protocolos y referentes

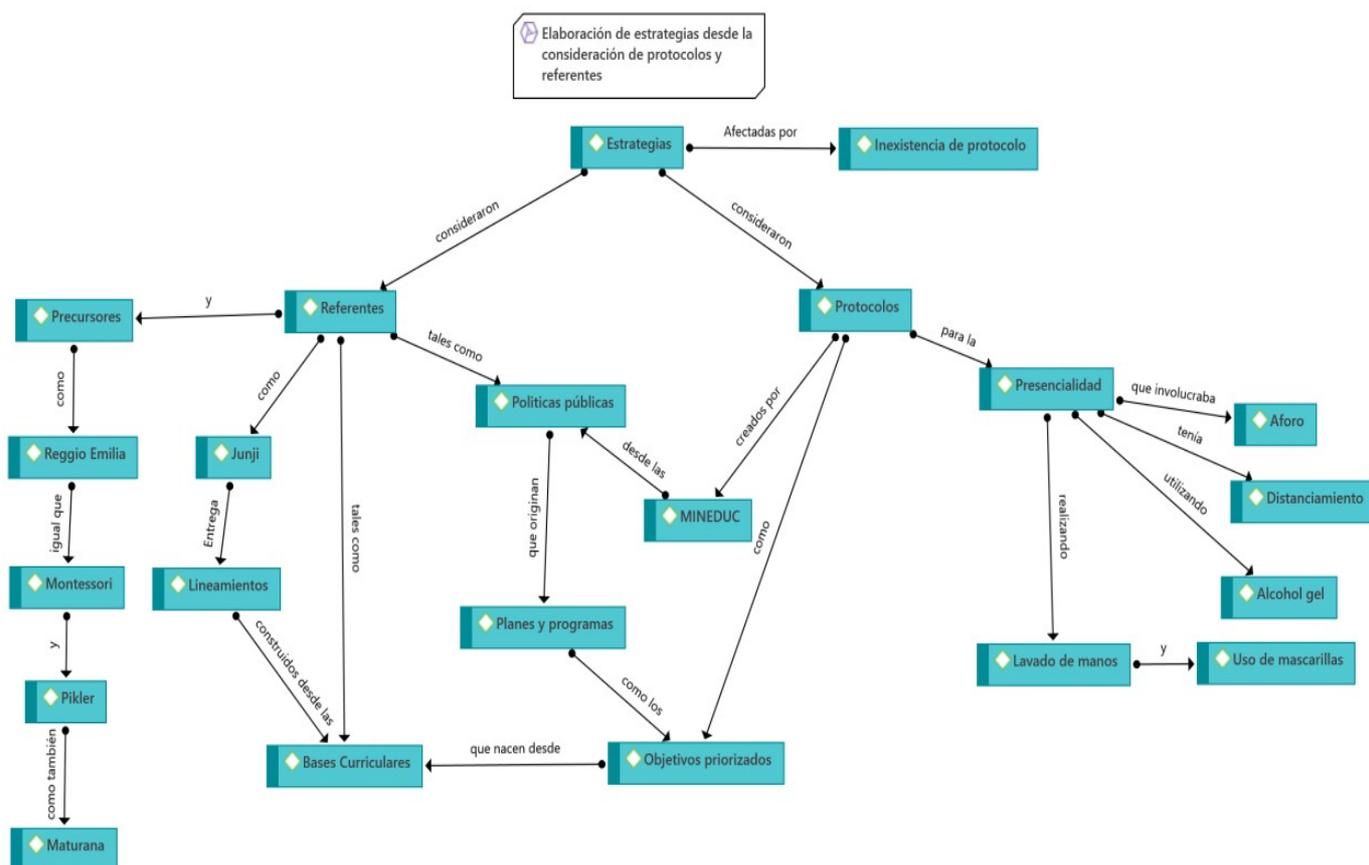


Figura 3. Elaboración de estrategias de parte del profesorado de educación parvularia para el núcleo de corporalidad y movimiento desde la consideración de protocolos y referentes

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

En la figura 3, se puede dar cuenta que para la elaboración de estrategias que tuvieron como objetivo desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento bajo el contexto de confinamiento por pandemia, se consideraron diferentes referentes, dentro de ellos, se contó con JUNJI, las BCEP en su versión actualizada y políticas públicas. De manera similar, se consideró la diversidad de precusores de la Educación inicial, metodologías no convencionales y referentes en el mundo de la Educación como Reggio Emilia, el método Montessori, la metodología Pikler y Humberto Maturana. Las personas que participaron de las entrevistas realizadas lo declaran en su discurso de la siguiente manera:

“(…) siempre trabajamos desde las políticas públicas, ahora lo hacemos con los aprendizajes priorizados, esos que entregó el MINEDUC (...)” (E4).

“(...) los objetivos priorizados nos invitaban a realizarlos de esa manera porque estábamos detrás de pantalla, entonces era necesario hacerlo más lúdico y nuestra única forma de hacerlo fue hacerlo más entretenido y con el cuerpo de los chiquillos, y estar al frente de la pantalla quietos hubiese sido una lata tanto para ellos como para nosotros(...)” (E9).

“(...) porque igual los tiempos de trabajo a veces se han reducido un poco no al que estábamos acostumbrados, darle a los objetivos priorizados, dimos énfasis en eso (...)” (E2).

“(...) el primer año por ejemplo 2020 que fue netamente online, como fortalecimos, bueno nosotros trabajamos ahora mucho el núcleo de corporalidad y movimiento como un OAT, como un objetivo transversal, entonces siempre teníamos un objetivo priorizado (...)” (E2).

“(...) para ir avanzando según las etapas de desarrollo de los niños, y cómo te digo en los planes y programas en eso es lo que más nos basamos (...)” (E2).

“(...) darle a los objetivos priorizados, dimos énfasis en eso y también en los objetivos deee, del núcleo de corporalidad y movimiento también habían objetivo priorizados, entonces también darle como fuerza en eso, eh... por eso te digo nos basamos en el Ministerio de Educación en los planes y programas (...)” (E2).

“(...) no sé tanto fundamento teórico, las bases, el referente curricular de la JUNJI que lo leímos hartito y yo creo que por ahí, siento que en mi caso es una motivación personal (...)” (E9).

“(...) JUNJI nos entrega diversos lineamientos, que es más o menos lo que funciona en todos los jardines. Así es como trabajamos acá (...)” (E4).

“(...) este modelo eh... tiene tres precursores que como eh... en los que se basa, ya, está eh... Montessori, Maturana y Pikler que son los referentes que nosotros nos tenemos que basar en todo lo que hacemos (...)” (E3).

“ (...) consideramos lo que dice Maturana, todo lo que tiene que ver el tema del amor, el cariño de como no sé, se, se, se refiere al niño, se acerca a él (...)” (E3).

“(...) Reggio Emilia que también nosotras como el tema de los proyectos, trabajar el arte está muy ligado a la filosofía (...)” (E1).

De manera paralela, al momento de determinar estrategias que potenciaran el núcleo de corporalidad y movimiento, se vieron relacionados con protocolos para el retorno a la presencialidad, los cuales implicaron el establecimiento de aforos, distanciamiento físico, uso de alcohol gel, uso de mascarilla y un correcto y constante lavado de manos. Por otro lado, se consideraron protocolos creados por el MINEDUC, los cuales fueron generados desde la políticas públicas que atendieran la necesidad del momento, nombrando además, planes y programas tal como los objetivos de aprendizajes priorizados. Esto se puede interpretar en:

“ (...) yo estoy ya de manera presencial y el, y te puedo decir que el tema del aforo es un requerimiento, nosotros trabajamos por turno, ya, los niños van un grupito una semana y el otro grupo otra semana (...)” (E3).

“ (...) los protocolos generales que están al principio con esto del covid del distanciamiento, de tener las salas ventiladas (...)” (E2).

“ (...) estar lavando las manos constantemente, eso, eso yo creo que es como lo más, lo más importante el tema también de el contacto físico de los niños, si bien es algo que muchas veces no sé puede controlar porque ellos se demuestran cariño, son afectuosos y todas esas cosas (...)” (E3).

“ (...) los tenían limitados en el colegio y que no podían hacer ejercicios corporales, porque no se pueden agitar los niños que estaban con la mascarilla, por la ventilación de la sala (...)” (E2).

“ (...) siempre la limpieza después de los ejercicios todos limpieza de manos, limpieza de todos con alcohol gel (...)” (E2).

Por último, a pesar de todo lo expresado anteriormente, esto no refleja la opinión y discurso de la totalidad de las entrevistadas, por lo que damos cuenta de que hay una inexistencia de protocolos para la elaboración de estrategias que desarrollen el núcleo de corporalidad y movimiento. Esto se contempla en el siguiente discurso:

“ (...) quizá nosotros no tenemos protocolo ni lineamiento, pero estamos en constantemente en cómo mejorar y a ver esto resultó / no resultó, que puedo planificar a lo mejor en los patios que es un momento de juego, de momento libre, pero que les puedo proponer yo para desafiarlos más o darle opciones como que en esa búsqueda estamos constantemente y nos vamos como compartiendo ideas (...)” (E1).

“ (...) efectivamente, hay cosas como en conjunto que es como esto que les explicaba de que no forzar los movimientos ni las posturas, el respeto por el movimiento como autónomo, pero así como un protocolo, lineamiento general no, no lo hay. Nosotros sabemos en el fondo que hay que tener, desde esa base hay que partir, y que nada puede transgredir eso y que siempre uno tiene que presentar y que sean los niños niñas quienes descubran lo que puedan hacer, pero no hay nada así como escrito por ejemplo, sino que está más que nada dentro de como un, de... del quehacer pedagógico diario y de la autonomía que tenga la educadora en su nivel (...)” (E1).

Para concluir, podemos mencionar que para la elaboración de estrategias que tengan como propósito desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento durante el contexto de confinamiento y Educación virtual, se consideraron como referentes; una pequeña parte de la diversidad de precursores de la Educación inicial, así como también se consideró la propuesta de la JUNJI, las políticas públicas, las B CEP y protocolos que previnieran los focos de contagio y promovieran el desarrollo de objetivos priorizados.

Categoría IV: Elaboración de estrategias para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en base al contexto

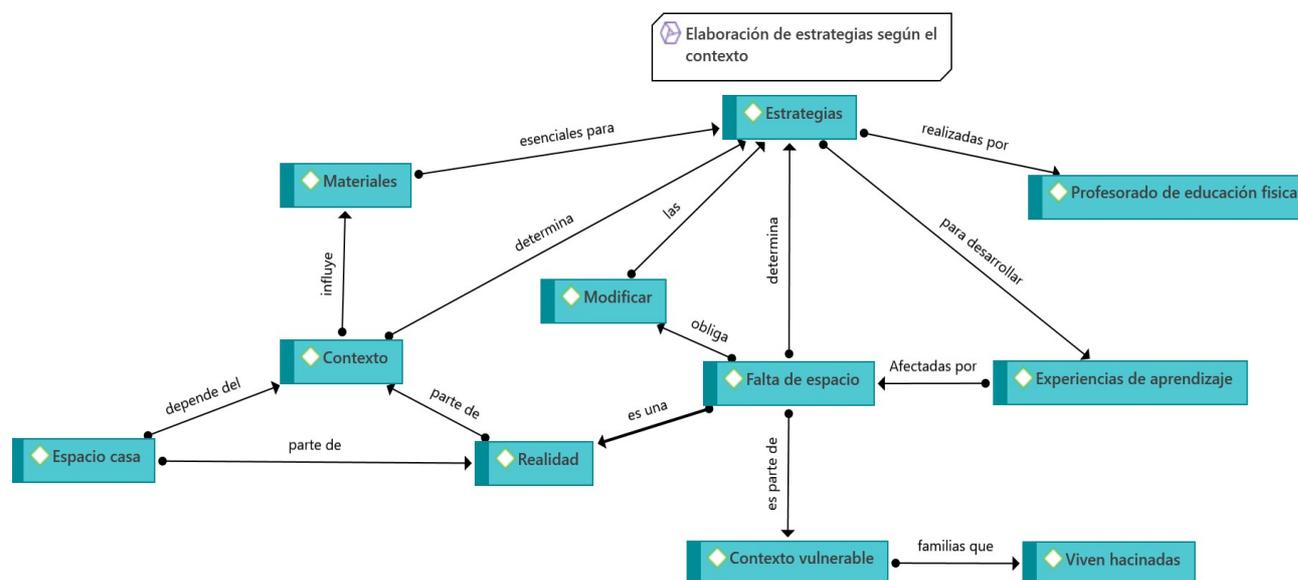


Figura 4. Elaboración de estrategias para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en base al contexto

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

La figura 4 permite dar cuenta que las personas entrevistadas para este proceso mencionaron que las estrategias para potenciar el núcleo de corporalidad y movimiento fueron establecidas por un contexto específico el cual fue en primera instancia, la realidad en las que viven las infancias y sus familias, considerando el espacio que poseen en sus hogares. Este último factor determinaba directamente la calidad de la experiencia, ya que debía surgir de manera improvisada el replanteamiento de los materiales que son utilizados para el desarrollo de las experiencias. Esto se logra visualizar en los siguientes extractos de las entrevistas realizadas:

“(…) va a depender de la realidad de cada familia, de los espacios reducidos que tenían en sus casas, los que vivían en departamento chiquitito no podían hacer todos los ejercicios que les pedía la profesora o el espacio que tenían, en ese sentido veo las dificultades (…)” (E2).

“(…) este tema del contexto de la familia de, de, de cómo era el espacio, de como sí tenían los materiales o no, siento que el tema pandemia fue un replanteamiento completo (…)” (E3).

“ (...) las dificultades fue el sistema online, el sistema online, especialmente también se relacionaba la realidad de cada alumno (...)” (E2).

“ (...) no tienen el espacio para poder realizar este tipo de experiencias de aprendizaje por lo tanto nosotros modificábamos de tal manera para poder llegar a todas las familias de acuerdo a todo su contexto (...)” (E3).

“ (...) mucha de las familias viven en piezas, tienen espacios muy reducidos entonces el estar buscando estrategias y el tema de la vulnerabilidad nosotros siempre también utilizamos materiales reutilizables que tengan en la casa de reciclaje o, o, o reutilizable y eh... la familia se le da todas las opciones (...)” (E3).

En esta misma línea, las estrategias que pudieran ser pertinentes para el desarrollo de experiencias de aprendizaje se vieron afectadas por la falta de espacio en los hogares de los párvulos, lo cual es parte de la realidad que presentaba la diversidad de familias que componía el nivel, ya que pertenecían a un contexto socioeconómico vulnerable, y en ocasiones, vivían hacinadas. Esto se desprende de los siguientes extractos que poseen las entrevistadas:

“ (...) por los distanciamientos de cada niño no teníamos como nuestros rincones como lo teníamos siempre entonces ocupaban espacios las mesas, no habían espacios para desplazamiento, entonces eso fue uno de los problemas que tuvimos, eh... tratamos en lo posible de hacerlo (...)” (E2).

“ (...) las dificultades que tuvimos fue porque en el colegio por ejemplo tenemos una sala especial para el neuromotor en donde ellos tiene su pequeño gimnasio por así decir, pero ahí no había conexión para híbrido, de pantalla, y ahí ellos tenían todos sus recursos y todos, y eso fue bien difícil para nosotros este año 2021, porque todos los días teníamos neuromotor, entonces que teníamos que hacer, todos los días, con el ruido para los niños que estaban híbridos, para que los niños híbridos pudieran participar de las actividades, era que teníamos que desarmar toda la sala a cada rato, o sea llegaba la hora de neuromotor y

bueno entre los niños nos ayudaban a correr las mesas a subir las sillas, a correr las mesas hacia los rincones para tener espacio, porque con todo esto del sistema híbrido y el sistema presencial, también nuestra sala no era el sistema normal (...)” (E2).

“ (...) el desafío si lo vemos así integral en la parte en que los niños tengan su espacio para desplazarse, para realizar los ejercicios, eso a lo mejor fue como nuestro gran problema en forma online (...)” (E2).

“ (...) reconocemos que con los protocolos los ejercicios motrices al principio no lo hacíamos, porque no había espacio (...)” (E2).

“ (...) limitó también la parte de los niños, que tuvieran un juego libre y pudieran desplazarse después, se fue flexibilizando y ahí empezamos a correr los mueble y hacer un poquito más de ejercicio, pero al principio fue súper pasivo (...)” (E2).

“ (...) mi jardín es contexto muy vulnerable ya, yo trabajo en un jardín infantil con un 80%, ochenta y algo porcentaje de vulnerabilidad, entonces la mayoría de mis familias viven hacinadas ya, entonces durante el contexto de pandemia nosotros siempre teníamos como que ehhh... acomodarnos a este contexto (...)” (E3).

“ (...) la pandemia afectó mucho ehhh... desde distintos factores a este núcleo, por ejemplo, el tema de... del desarrollo psicomotor en tal cual, muchos niños ehhh... viven hacinados, viven en departamentos ehhh... sin patio o con patio muy pequeño entonces les faltó la plaza, caminar, de correr, hay niños muy sedentarios, mucha pantalla que es lo que les permite a los papás que estén tranquilos para poder ellos trabajar (...)” (E3).

“ (...) tuvimos que modificar una infinidad de cosas para el beneficio de los niños y de las familias (...)” (E3).

“ (...) este tema del contexto de la familia de, de, de cómo era el espacio, de como sí tenían los materiales o no, siento que el tema pandemia fue un replanteamiento completo (...)” (E3).

Junto con lo anterior, la elaboración de estrategias que pudieran acuñar el núcleo de corporalidad y movimiento fueron desarrolladas desde un trabajo interdisciplinario entre el profesorado de Educación inicial y el profesorado de Educación física. De tal manera, lo manifestado anteriormente se puede visualizar en la lectura de las siguientes citas:

“ (...) nosotros tenemos todos los días en un año normal eh... que le llamamos neuromotor, que ahí trabaja todo lo de las neurociencias y todo lo que lleva el trabajo motriz, eso sí lo aplica una profesora específica, nosotros la apoyamos ya, antiguamente lo hacíamos nosotros pero ahora lo trabaja una profesora de educación física ya (...)” (E2).

“ (...) los profesores de educación física también nos vienen a apoyar, porque la corporación siempre nos intenta de tener actualizadas con los contenidos nuevos y avanzar en la psicomotricidad (...)” (E4).

“ (...) todos los días ellos, igual en tiempos de pandemia, tuvieron todos los días sus 45 minutos con neuromotor dentro del horario, eso es positivo, así que en esa parte se cubrió bastante, pero con el apoyo más específico trabajado con la profesora de educación física, que ella lo hacía a través, al principio ella mandaba videos a los niños donde tenían que hacer ejercicios y ya, después fueron clases directas en donde los niños ya tenían que estar todos los días en su horario en un espacio más, en un espacio en su casa y ahí se unían junto con su mamá, con las familias a hacer los ejercicios (...)” (E2).

“ (...) nosotros tenemos todos los días en un año normal eh... que le llamamos neuromotor, que ahí trabaja todo lo de las neurociencias y todo lo que lleva el trabajo motriz, eso sí lo aplica una profesora específica, nosotros la apoyamos, ya, antiguamente lo hacíamos nosotros pero ahora lo trabaja una profesora de educación física (...)” (E2).

“ (...) los profesores de educación física también nos vienen a apoyar, porque la corporación siempre nos intenta de tener actualizadas con los contenidos nuevos y avanzar en la psicomotricidad (...)” (E4).

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, lo cual está orientado a la elaboración de estrategias para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento, concordamos que las

experiencias de aprendizaje fueron afectadas por múltiples factores, pero entre estas destacan la falta de espacio que presentaban las familias y su contexto físico circundante, siendo así el contexto un factor clave que determinó las estrategias, experiencias y materiales. De manera paralela, se cuenta con que las estrategias planteadas se vieron influenciadas por el trabajo que se realizó desde el profesorado de Educación física.

Categoría V: Factores que afectaron el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento.

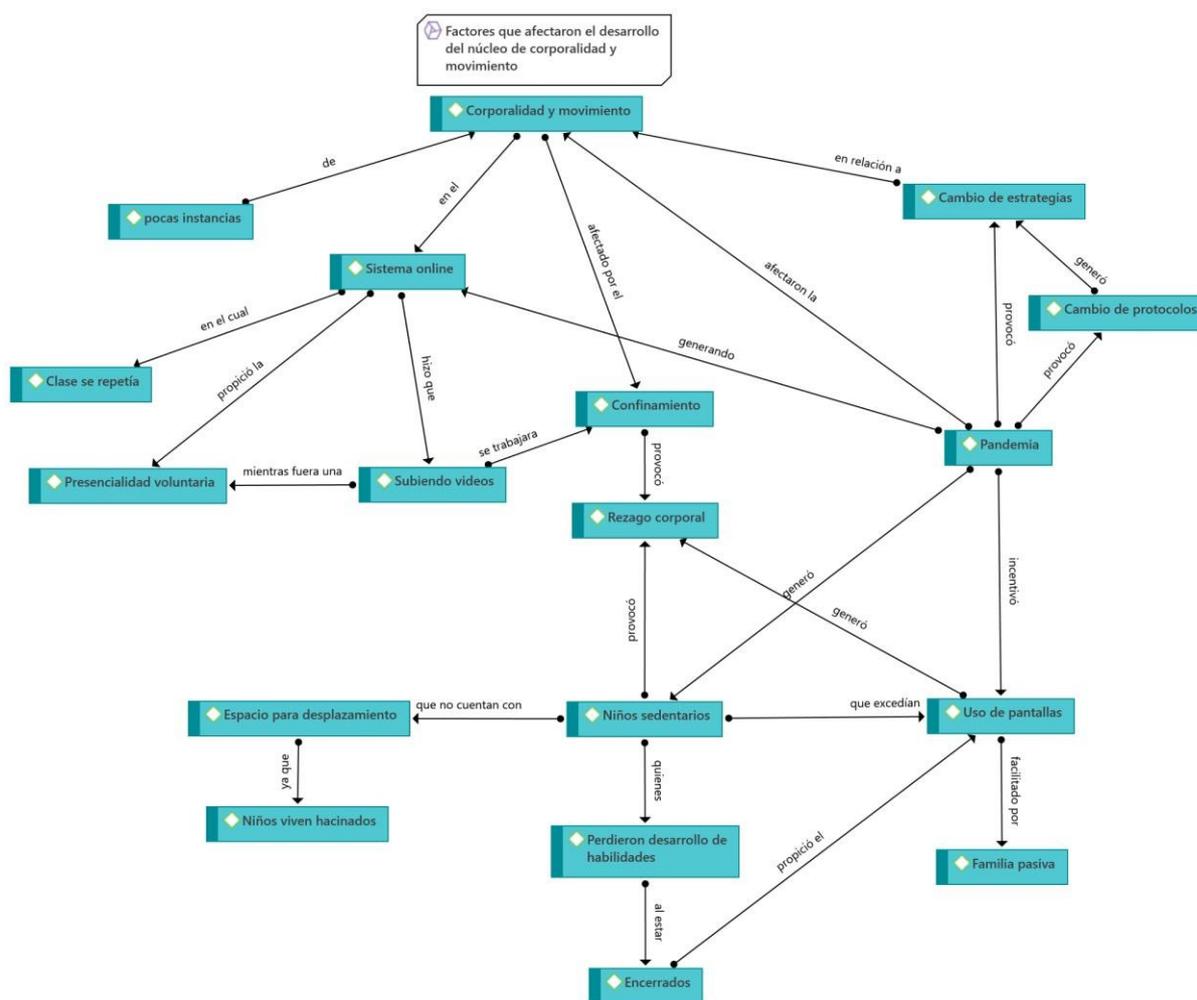


Figura 5. Factores que afectaron el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

En la figura 5, se puede observar que uno de los elementos que afectó el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento, fueron las pocas instancias de movimiento que se otorgaban a este núcleo, esto se puede dar cuenta en el siguiente discurso:

“(...) el ámbito en sí de desarrollo personal y social porque todos esos son núcleos transversales... requieren que los niños tengan mayor desafío eh... el compartir con otro, el poder tener autonomía, el poder realizar distintos movimientos y en la dinámica que estaban todas las familias en la pandemia yo creo que son muy pocas que pudieron como ofrecer instancias de movimiento a los niños y niñas (...)” (E1).

Por otro lado, se reconoce desde los discursos de las personas entrevistadas, que el núcleo de corporalidad y movimiento se vió afectado por el sistema online, el cual desde la repetición de las experiencias y encuentros, estos permitían que las clases cayeran en un bucle, haciendo que el equipo técnico tuviera que repetir las experiencias de aprendizajes en los diferentes encuentros con el nivel.

Además, el hecho de que la asistencia fuera totalmente de carácter voluntaria permitió que se debieran seguir realizando cápsulas y videos. De manera paralela, el trabajo de estos videos en el confinamiento provocó un rezago corporal. Lo recientemente mencionado se logra visualizar en las siguientes citas:

“(...) con los otros niños en el sistema online utilizamos una metodología que se mandaban diversos enlaces o links, tuvimos que crear un canal de YouTube, nuestras tías grababan videos, abarcando los distintos núcleos o ámbitos de aprendizaje, y nosotras mandamos los links para los niños, para que ellos los vieran y lo realizaran en el hogar, aparte se les mandaba un documento con el que podían trabajar en la casa, y los niños que participaron en las clases online, tenían tres clases online a la semana, pero divididos en grupos, porque como son pequeñitos nosotras no podemos trabajar con una cantidad de 26 niños conectados, la idea era observarlos directamente en grupos pequeños de 5-6 niños, no teníamos más en los grupos, entonces era una clase que se repetía, se repetía, se repetía, ya, obviamente cuando fuimos conociendo a los niños los fuimos separando en distintos grupos, según sus características para más o menos ir avanzando, avanzar con los que estaban más, los que podían más, y poder potenciar a los que estaban más rezagados, ya, y trabajamos lo que es una variable, que es una experiencia que se va modificando en la semana, trabajamos otra experiencia de lenguaje verbal, comprensivo, escrito, y otra experiencia de psicomotricidad, ya, que es exclusivamente para hacer educación física con los niños en el hogar, ya, las clases por lo general tenían una duración de 40-45 minutos, a veces nos

pasábamos hasta los 50 minutos, ya pero ese fue el trabajo que tuvimos en el tiempo de pandemia, más videos que grabamos nosotras, links que hacíamos para trabajar movimientos de articulación, movimientos orofaciales, eso es más o menos lo que hemos hecho (...)” (E4).

“(...) era voluntaria la presencialidad entonces eso nos obligaba a estar siempre subiendo videos y haciendo los encuentros hasta el último día, entonces habían niños que siempre participaban solo online y nunca fueron al jardín pero si teníamos un grupo que si asistía al jardín (...)” (E9).

“(...) ser niño sedentario, estar confinados en la casa y pasar a lo mejor tirado en el sillón, en la cama, con una tablet, con un celular, viendo tv afectó muchísimo, como te digo tenemos una cantidad de niños con rezago corporal, enorme, tanto en la parte motora fina como en la gruesa (...)” (E4).

“(...) tuvimos que recurrir a buscar cómo entretenerlos bajo una pantalla donde los niños sean protagonistas eso fue un gran desafío, el nuevo sistema online eso sí, fue un gran desafío, nos costó pero igual lo logramos (...)” (E2).

Análogamente, las personas entrevistadas expresan en sus discursos que la pandemia provocó un cambio de protocolos y estrategias utilizadas para el desarrollo del núcleo, lo cual en respuesta incentivó el uso de pantallas por parte de las familias, teniendo como consecuencia un estado pasivo en las infancias y sus círculos, provocando que la infancia de dichos niveles se convirtieran y/o acercaran a lo que se conoce como seres sedentarios, en consecuencia perdiendo el desarrollo de habilidades debido al estar encerrados y al no tener espacio para el desplazamiento, puesto que algunas de las infancias vivían en departamentos, teniendo en respuesta la generación de un rezago corporal. Lo anteriormente descrito se puede ver reflejado en los siguientes extractos:

“(...) después de la pandemia existe todo este cambio ehhh..., preocupación y todo en relación, claro, el cambio los protocolos, el cambioooo a las estrategias en el sentido de que eh ahora que estaban en la casa como llegábamos a las familias, como llegábamos a los

niños, ennn como, eh como bajábamos esta información a las familias de la importancia que tiene el movimiento del cuerpo, del potenciar que tipos de experiencias desde el hogar (...))
(E3).

“(...) la familia es muy pasiva en su educación, muy... no digo todas pero la mayoría, la gran mayoría es que prefieren aparatos electrónicos, que estén tranquilos frente a una pantalla que estar con ellos propiciando este tipo de instancias (...))” (E3).

“(...) ser niño sedentario, estar confinados en la casa y pasar a lo mejor tirado en el sillón, en la cama, con una tablet, con un celular, viendo tv afectó muchísimo, como te digo tenemos una cantidad de niños con rezago corporal, enorme, tanto en la parte motora fina como en la gruesa (...))” (E4).

“(...) como que ha corporalidad y movimiento de hecho quizá no lo conocen tanto y también, el hecho de la pandemia de que los niños y niñas estuvieran todos los días en la casa, de que no pudieran salir, de que no pudieran ni por ejemplo en el jardín ellos tienen tantas posibilidades de movimiento, en cambio, en las casas no, sobre todo si viven en un espacio pequeño por ejemplo (...))” (E1).

“(...) la pandemia afectó mucho eh... desde distintos factores a este núcleo, por ejemplo, el tema de... del desarrollo psicomotor en tal cual, muchos niños eh... viven hacinados, viven en departamentos eh... sin patio o con patio muy pequeño entonces les faltó la plaza, caminar, de correr, hay niños muy sedentarios, mucha pantalla que es lo que les permite a los papás que estén tranquilos para poder ellos trabajar (...))” (E9).

“(...) entonces la familias se deja estar mucho entonces mucho de los niños están sentados todo el día frente a las pantallas viendo monitos (...))” (E3).

“(...) los papás de repente tienen que trabajar, hacer otras cosas y tendían como al a abusar un poco el uso de las pantalla más que otras cosas, en algún momento no se podía salir a ningún lado, o sea ni siquiera los niños podían salir a caminar o ir a un parque porque había que pedir un permiso entonces yo creo que, es uno de los núcleos que más desfavorecido (...))” (E1)

“(...) yo creo que ellos estuvieron más sentados viendo tele o de repente, haciendo apresto incluso o llenando ficha que otra cosa más... más libre o de mayor movimiento. Entonce’, yo creo que se vio muy muy afectado (...)” (E1).

“(...) aquí no alcanza el bien de competencias parentales que nos jugaron en contra, que tiene que ver directamente con la función de padres en donde se desarrolla la parte motora de su hijo, es algo que se nota, los niños eran mucha pantalla, mucha pantalla y esto se debió en confinamiento, y fue que nos dimos cuenta cuando volvimos presencialmente (...)” (E4).

“(...) especialmente falta de espacio en sus casas, el estar encerrados, el no compartir con compañeros para sus juegos, y el limitarse a los juegos de celulares, después online con la tía, ver televisión y a veces la familia también tenían sus, sus pesares o sus problemas, entonces les costaba un poquitito darse el tiempo para jugar con ellos y nosotros los que más

le decíamos era que jueguen (...)” (E2).

“(...) al estar encerrados en el hogar se perdieron el desarrollo de ciertas habilidades, especialmente lo que es correr, tu ves correr a mis niños y parecen de sala cuna; tienen choque de rodillas, se enredan con sus pies (...)” (E4).

“(...) llegaba la hora de neuromotor y bueno entre los niños nos ayudaban a correr las mesas a subir las sillas, a correr las mesas hacia los rincones para tener espacio, porque

con todo esto del sistema híbrido y el sistema presencial, también nuestra sala no era el sistema normal po‘ porque por los distanciamientos de cada niño no teníamos como nuestros rincones como lo teníamos siempre entonces ocupaban espacios las mesas, no habían espacios para desplazamiento, entonces eso fue uno de los problemas que tuvimos (...)” (E2).

En base de lo expuesto, si bien existió una diversidad de factores que influyeron en el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento y sus respectivos contenidos, se puede identificar que el 9 fueron aquellos que más se mantuvo en los discursos de las personas entrevistadas; el sistema online, cuyo trabajo consagró el cambio de estrategias que surgió desde la actualización de protocolos situados en un contexto de pandemia; infancias sedentarias, lo cual se vio influido directamente por el uso de pantallas que desencadenó con

el tiempo un rezago corporal además de la pérdida de desarrollo de habilidades; el hacinamiento presente en muchas de las realidades, lo cual limita los espacios para generar movimiento y por último el confinamiento, elemento causante de todas repercusiones sobre el desarrollo de este núcleo.

Categoría VI: Desafíos para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento

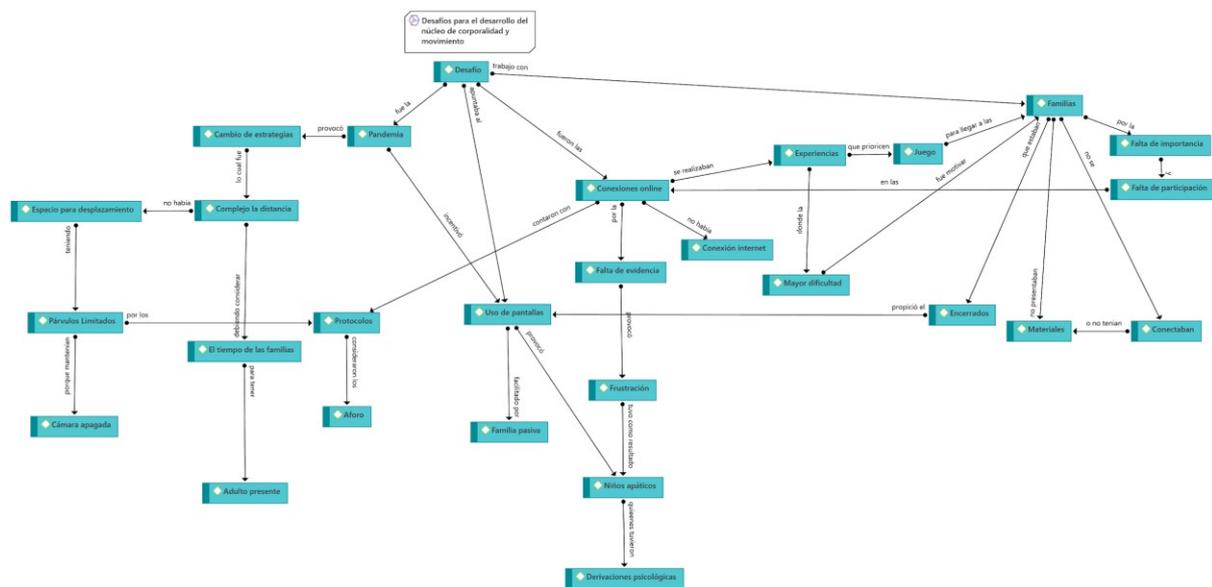


Figura 6. Desafíos para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

Dentro de lo que podemos observar en la lectura de los discursos de las educadoras entrevistadas, uno de los desafíos más grandes fue la pandemia provocada por el virus SarsCov-2, la cual originó un cambio de estrategias utilizadas por el profesorado de Educación inicial, quienes comentaron que fue complejo, debido a la modalidad a distancia, ya que el equipo debía considerar el tiempo con el cual contaban las familias, para que así, quienes fueran a participar de los encuentros virtuales lo hicieran en compañía de un adulto presente. También mencionaron que como en las clases los párvulos mantenían sus cámaras apagadas, les costaba poder observar el proceso de desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes.

Además, mencionaron que los párvulos se vieron limitados al ver que las familias no contaban con un espacio para el desplazamiento dentro sus hogares. Expresaron también, que la creación de protocolos estableció una limitación en los párvulos ya que el aforo fue un tema

importante a considerar cuando se trató de la vuelta la vuelta a la presencialidad. Esto se puede visualizar en las siguientes citas:

“(...) algunos niños no prendían la cámara, no podíamos tener el acceso de ver sus ejercicios que le pasaba mucho a la profesora de neuromotor que les decía “prende la cámara porque si no, no puedo evaluarte, no puedo ver tus ejercicios, ver cómo estás haciendo las actividades (...)” (E2).

“(...) llegaba la hora de neuromotor y bueno entre los niños nos ayudaban a correr las mesas a subir las sillas, a correr las mesas hacia los rincones para tener espacio, porque con todo esto del sistema híbrido y el sistema presencial, también nuestra sala no era el sistema normal po ‘ porque por los distanciamientos de cada niño no teníamos como nuestros rincones como lo teníamos siempre entonces ocupaban espacios las mesas, no habían espacios para desplazamiento, entonces eso fue uno de los problemas que tuvimos (...)” (E2).

“(...) organizar una experiencia que nos permita potenciar lo que falta en el niño para llegar a ese botón, por ejemplo o para llegar a que salte en pie junto, entonces, pero ahí vamos jugando y descubriendo, porque en pantalla era super complejo, recibían mucha ayuda entonces era como difícil también visualizar lo que realmente ellos podían hacer (...)” (E9).

“(...) era muy complejo a distancia con ellos porque eran muy pequeños, eh... entonces le enviábamos como tarea a las mamás para que ellos hicieran juegos motores eh... estimulando otras áreas, era bien complejo la verdad considerando que eh... el tiempo de las familias, porque si bien es cierto que estaban en casa pero en su mayoría estaban trabajando, entonces era como muy complejo que, que retribuyeran lo que nosotros les estábamos solicitando (...)” (E9).

“(...) igual fue limitado, fue como especialmente lo que más nos costó ahora la presencialidad, porque después llegamos a la presencialidad pero no se podían tocar, no podíamos hacer actividades grupales, que no podían sacar materiales, que ese material no porque tenían que ser materiales individuales, que nosotros no los podíamos tocar, no se podía compartir, entonces todo eso fue una limitante para trabajar un poco el núcleo (...)” (E2).

“(...) para las clases online los papás se conectaban junto a sus hijos. Si o si había que haber un adulto al lado que lo apoyara y que los guiara, aparte de nosotras que estábamos dando instrucciones, ahí el tiempo de los adultos era lo que nos jugaba en contra (...)” (E4).

Añadiendo a lo anterior, otro de los desafíos que surgieron desde el inicio de la pandemia fue el uso de pantallas que fueron proporcionadas por las familias, asumiendo un rol pasivo en lo que respectan los procesos educativos de las infancias, esto, se evidenció en la aparición de niños apáticos, concluyendo en derivaciones psicológicas, esto se expresa en:

“(...) las familias son muy pasivas en su educación, muy... no digo todas pero la mayoría, la gran mayoría es que prefieren aparatos electrónicos, que estén tranquilos frente a una pantalla que estar con ellos propiciando este tipo de instancias (...)” (E3).

“(...) a los niños les afectó mucho, tuvimos que hacer varias derivaciones psicológicas, que a veces no se ve en la pantalla pero los papás me comentaban que no la estaban pasando bien y algunos que como te digo que se notaba más apático (...)” (E3).

“(...) los papás de repente tienen que trabajar, hacer otras cosas y tendían como al abusar un poco el uso de las pantallas más que otras cosas, en algún momento no se podía salir a ningún lado, o sea ni siquiera los niños podían salir a caminar o ir a un parque porque había que pedir un permiso entonces yo creo que, es uno de los núcleos que más desfavorecido (...)” (E1).

“(...) con los años una ya tiene bastante experiencia en cuanto al nivel de desarrollo de los niños en la parte corporal, cuando tiene que empezar a gatear, cuando tiene que empezar a caminar, cuando ya van aprendiendo sus cosas, cuando llegan al medio mayor hay ciertas habilidades que un niño ya debería tener, pero esto de estar en el hogar ha restringido, a estar sentado, estar frente a una pantalla, hubo mucho celular, hubo mucho televisor, y los niños por lo general usaban mucho celular, nosotros teníamos una clase de psicomotricidad, lo que teníamos que trabajar y dar hartos tips a la familia más que nada para que ellos los realizaran en el hogar (...)” (E4).

“(...) las familias tampoco tenían tanto tiempo como para dedicar a fortalecer este... este núcleo y las familias tienden a fortalecer otros núcleos que consideran más importante (...)” (E1).

Otro de los desafíos expresados por las personas entrevistadas, fue el trabajo con las familias, debido a que se percataron de una falta de importancia hacia el núcleo, lo que recaía en una falta de participación. Asimismo, consideraron un desafío que en ocasiones las familias no se conectaban o no tenían los materiales solicitados para trabajar en los encuentros.

Expresaron también que al encontrarse encerrados, se propició el uso de pantallas.

“(...) yo creo que no se le dio la relevancia que a lo mejor tenía que haber tenido eh... yo creo que por ahí va, que a lo mejor... uno como equipo pedagógico tiene claro la importancia, pero a lo mejor debió ser... debió haber sido una estrategia haberle transmitido a las familias porque era importante y porque era importante dentro de las pocas posibilidades, que teníamos ofrecer momentos más de movimiento, donde los niños pudiesen desarrollar sus habilidades motrices y corporales más que momento como te decía anteriormente que los tuvieran sedentarios (...)” (E1).

“(...) afectó bastante especialmente cuando fue online, sí para qué estamos con cosas, sí afectó mucho, el estar encerrados (...)” (E2).

“(...) al estar encerrados en el hogar se perdieron el desarrollo de ciertas habilidades, especialmente lo que es correr, tu ves correr a mis niños y parecen de sala cuna; tienen choque de rodillas, se enredan con sus pies (...)” (E4).

“(...) especialmente falta de espacio en sus casas, el estar encerrados, el no compartir con compañeros para sus juegos, y el limitarse a los juegos de celulares, después online con la tía, ver televisión y a veces la familia también tenían sus, sus pesares o sus problemas, entonces les costaba un poquitito darse el tiempo para jugar con ellos y nosotros los que más le decíamos era que jueguen (...)” (E2).

“(...) era, era difícil saber por ejemplo si, si lo estaban haciendo en la casa o no, porque no todos mandaban evidencias, entonces como que esa retroalimentación o saber si ese niño niña estaba avanzando o fortaleciendo ese núcleo, si fue súper complicado (...)” (E1).

“(...) la mayor dificultad eh... fue motivar a las familias, eh... lograr que se conectaran, que vieran el video y que realizaran la experiencia porque al final los niños son muy pequeños entonces sin la familia no podíamos hacer nada, eh... motivarlos y comprometerlos fue complejo, fue súper difícil (...)” (E9).

“(…) lo distorsionó porque la familia no, no le tomaban la importancia (…)” (E3).

“(…) no comprenden la importancia de, de su participación del rol como primer educador que cumplen, de que su participación activa es muy significativa de trabajar en conjunto es pero importantísimo para el desarrollo de los aprendizaje para los niños y niñas (…)” (E3).

“(…) siempre habían excusas y eso es netamente porque la familia no entiende que el niño necesita moverse, el niño aprende a través del movimiento, el niño necesita estar activo, entonces, siento que eso costó mucho (…)” (E3).

“(…) en un comienzo teníamos mucho miedo de que los niños no, no entendieran, que no nos siguieran ni nada, pero la verdad es que los niños son súper adaptables entonces eh... una vez que estábamos frente a la pantalla eh... muy pocas veces tuvimos problemas con los niños, siempre era el lío de que no se conectaban las familias o nos presentaban y no les tenían los materiales, pero eso no era error de los niños (…)” (E9).

“(…) Siempre nuestro desafío y nuestros problemas fueron los adultos no los chicos (…)” (E9).

“(…) este tema del contexto de la familia de, de, de cómo era el espacio, de como si tenían los materiales o no, siento que el tema pandemia fue un replanteamiento completo eh... respecto a, sobre todo a este núcleo porque claro nosotros también tuvimos que modificar una infinidad de cosas para el beneficio de los niños y de las familias (…)” (E3)

“(…) no contar con... que los niños de repente con los materiales que solicitamos, porque todo era a través de online (…)” (E2)

El profesorado de Educación inicial entrevistado, logra identificar que uno de los desafíos para establecer estrategias que tengan como propósito desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento fue la pandemia, ya que su aparición generó un cambio de estrategias, siendo este complejo debido a las distancia, ya que no existía un espacio para el desplazamiento, limitando a muchos párvulos.

De la misma forma otro de los desafíos principales fueron las conexiones online, ya que el profesorado no recibió evidencia, además se propició el acceso y uso de pantallas, generando repercusiones en los párvulos; generando apatía y derivaciones psicológicas.

Por otro lado, el trabajo con las familias fue un elemento clave cuando de estrategias se trata, ya que como primer ente educativo no presentaron importancia por el núcleo, viéndose reflejado en la falta de participación de las conexiones online.

Como ha sido expuesto, la conexión a internet también fue un desafío en este proceso, ya que esto dificultaba la realización de encuentros online y posteriormente, el desarrollo de experiencias que potenciaran el juego.

Categoría VII: Reflexión acerca del cambio sobre las estrategias del núcleo de corporalidad y movimiento

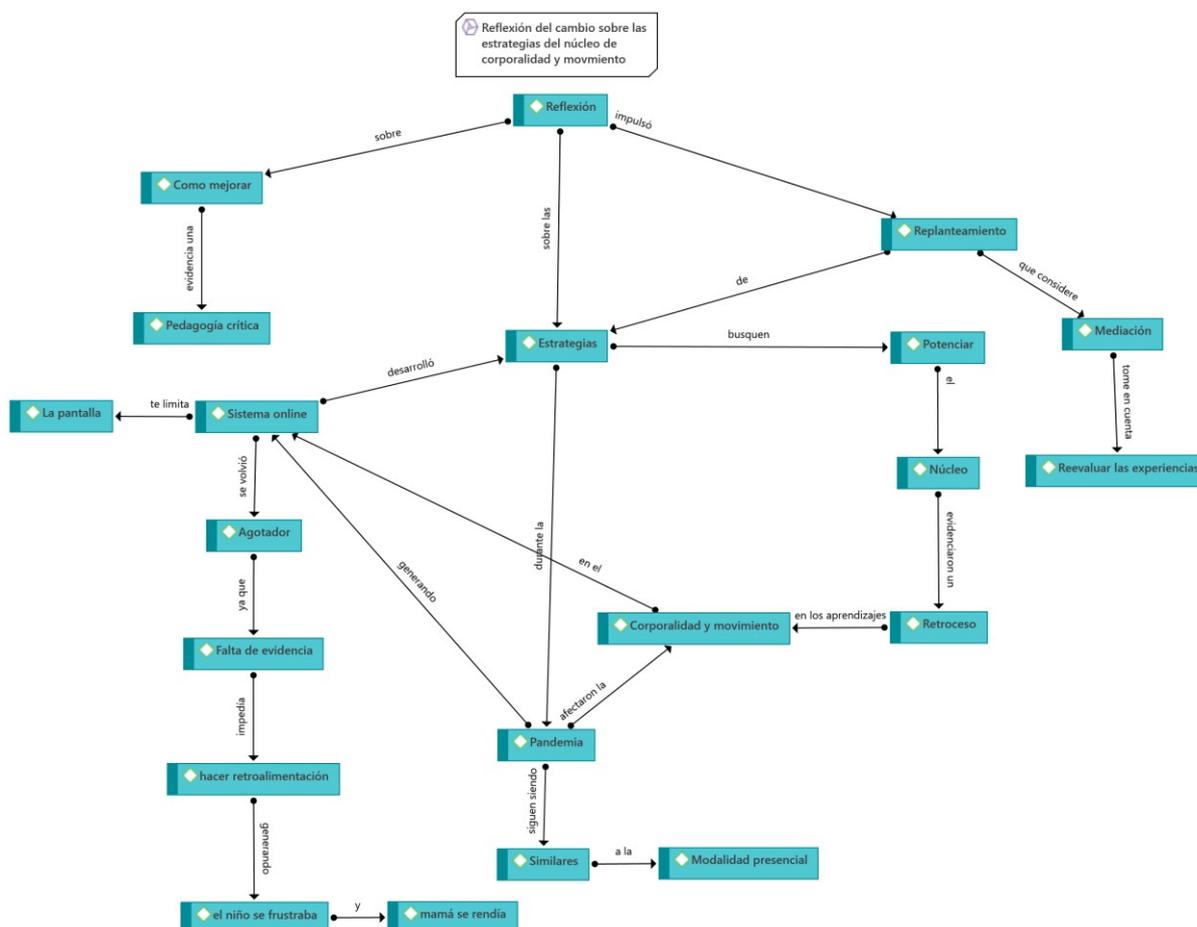


Figura 7. Reflexión acerca del cambio sobre las estrategias del núcleo de corporalidad y movimiento

Nota. Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas realizadas

En la figura 7, se puede dar cuenta que los discursos producidos por las educadoras de párvulos establecen que los procesos reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas, las cuales se basaban en el éxito o fracaso de ciertas estrategias reflejaban una mirada que apuntaba al desarrollo de una pedagogía crítica. Esta reflexión se puede apreciar en los siguientes discursos del profesorado de Educación inicial entrevistado:

“ (...) así voy a hacer mi mea culpa, como grupo de educadoras del colegio y a nivel comunal que lo vimos qué, qué ahora con esta nueva bases curriculares con los nuevos

programas dónde viene más enfocado y se puede cómo analizar y ver bien los objetivos del núcleo de corporalidad y movimiento, como yo te decía o no sé limitaba a creer que ese era solo o coordinación motriz fina o coordinación motriz gruesa y uno hacía ene actividades pero no veía los otros objetivos, como que en ese sentido sentimos que todavía nos falta pero, este año que hubo más reflexión, más trabajo más tiempo de eso esta como desafío para el año 2022 trabajarlo más (...))” (E2).

’ (...) quizá nosotros no tenemos protocolo ni lineamiento, pero estamos en constantemente en cómo mejorar y a ver esto resultó / no resultó, que puedo planificar a lo mejor en los patios que es un momento de juego, de momento libre, pero que les puedo proponer yo para desafiarlos más o darle opciones como que en esa búsqueda estamos constantemente y nos vamos como compartiendo ideas (...))” (E1).

“ (...) nos hizo cómo volver a partir como de cero en educación, tener que retroalimentarnos, aprender nuevas cosas, reflexionar harto con mi compañera, sufrimos muchas también por los cambios, que todo esto de no saber, yyy sí, replantearnos mucho de nuestras prácticas educativas, replantearnos ver qué, qué es lo que estamos haciendo, y con el miedo de que si el próximo año nuevamente volvemos buscar nuevas cosas porque ya todos lo conocen (...))” (E2).

’ (...) yo creo que, que si nos, nos favorece eh... esto como de ir buscando estrategias, de estar leyendo constantemente de tener la capacidad de darte cuenta de que de repente una experiencia no resultó y que tienes que cambiarla entonces yo creo que si nos ha favorecido (...))” (E1).

Ahora bien, sobre los procesos reflexivos sobre las estrategias elaboradas durante el sistema online, se detalla en los discursos que la pandemia afectó el núcleo de corporalidad y movimiento, generando un retroceso en lo que respecta al desarrollo de aprendizajes de este mismo. Esto descrito, ya que el sistema online que nació desde la pandemia se considera agotador, tanto como para ellas (profesorado de Educación inicial), como para las familias. Según las entrevistadas, esto se reflejaba en la falta de evidencia de las experiencias al hogar, afectando directamente los procesos de retroalimentación, considerados fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se podía observar que las familias, en especial las

madres expresaban frustración al observar que sus hijos e hijas desistieran a lo largo de este proceso. Sin considerar lo limitante que se considera el uso de las pantallas cuando de desarrollar estrategias se tratara. Esto se justifica en las siguientes citas:

“ (...) se volvió agotador, super agotador pedir evidencia, les decíamos ‘envíenos evidencia, mándenos evidencia donde salga usted haciendo la actividad con su hijo’ y eso es lo que no llegaba, no podíamos hacer retroalimentación, igual en la parte fina ‘mándenos un video donde podamos ver sus manitos’ donde trabajábamos en clases online y eran grupos chiquititos nosotros no veíamos y le decíamos a la mamá ‘mamá, ayúdele a que ponga el codo sobre la mesa, ayúdele a que trabaje’ porque sino el niño se frustraba, y donde se frustraba la mamá se rendía, entonces nosotras les decíamos ‘no importa, es un trabajo vas mejorando, estamos aprendiendo’, que es a través del modelado como te digo, el rasgado de papel, tomar la tijera fue un desafío super grande para el medio mayor (...)” (E4).

“ (...) las estrategias que utilizamos tanto en época de pandemia como online, nosotras continuamos aplicándolas acá, como te digo, cuando es online te limita la pantalla, entonces qué hacemos con mi equipo, una tía hace la explicación y hace el ejercicio, las otras dos observan, tienes que observar tienes que ver a los niños (...)” (E4).

“ (...) fuimos dividiendo los grupos según las características, teníamos tres grupos antes y terminamos dos grupos solamente, uno porque los papás estaban sin trabajo, después encontraban trabajo, después volvían, entonces intentábamos mantener las características similares para poder potenciarlas, trabajar el equilibrio, coordinación, y como te decía tratar de ayudar a las familias, como ellos podían trabajar esto en el hogar para que no estuvieran sentados los chiquillos porque de verdad hubo un retroceso enorme, nosotras lo vemos ahora que estamos en clases presenciales, hubo una falta de movimiento en los niños que fue, para ellos ha sido un retraso enorme (...)” (E4).

Por otro lado, las entrevistadas reconocen que desde reflexiones que surgieron sobre las estrategias que fueron utilizadas durante la pandemia y su efectividad, es que estas fueron similares a las utilizadas en la modalidad presencial. Impulsando así un replanteamiento que considerara la mediación como eje central en la reevaluación de las experiencias, como se mencionó, se puede observar en las siguientes oraciones:

2 “ (...) la estrategia no ha cambiado tanto (...)” (E9).

“ (...) las estrategias yo creo que siguen siendo similares, como te digo aquí tenemos más, tenemos el espacio, tenemos un jardín infantil donde el espacio es para ellos, donde ellos pueden hacer cosas, no está la mamá pidiendo que no se caiga, tenemos las herramientas para que el niño se desenvuelva (...)” (E4).

“ (...) este tema del contexto de la familia de, de, de cómo era el espacio, de como sí tenían los materiales o no, siento que el tema pandemia fue un replanteamiento completo eh... respecto a, sobre todo a este núcleo porque claro nosotros también tuvimos que modificar una infinidad de cosas para el beneficio de los niños y de las familias (...)” (E3).

“ (...) yo creo que no hubo un cambio de estrategia, yo creo que... que seguimos utilizando lo mismo (...)” (E1).

“ (...) yo creo que, que si nos, nos favorece eh... esto como de ir buscando estrategias, de estar leyendo constantemente de tener la capacidad de darte cuenta de que de repente una experiencia no resultó y que tienes que cambiarla entonces yo creo que si nos ha favorecido (...)” (E1).

“ (...) empezó la pandemia y tuvimos que buscar diferentes tipos de estrategias, por eso como te dije pausas activas, buscar juegos diferentes, tener alternativa, buscar diferentes tipos de actividades en general, también para que ellos también se movieran, que participarán, que hicieran cosas, que se viera el rol de que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje qué a veces se podía ver limitado al ser sol online (...)” (E2).

“ (...) también está el apoyo del adulto, el adulto que te observa, te anima, que te ayuda a seguir que si no lo puedes hacer tenemos una mediación con los niños que se realiza, tú le vas a seguir enseñando y él lo va a aprender (...)” (E4).

“ (...) creo que sí...si bien no se ha logrado emmm... como el logro del objetivo, se han podido identificar las fallas, o la dificultad o el no desarrollo, entonces eso nos ha permitido reevaluar experiencias (...)” (E9).

En resumen, las educadoras se vieron en la necesidad de reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas, en especial en las estrategias que desarrollaron y utilizaron para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento. A su vez, estas al implementarse dentro de un sistema online con el transcurso del tiempo se volvieron agotadoras; tanto para el profesorado de Educación inicial como para las familias, ya que al tener una falta de evidencia y estar con un constante uso de pantallas se tenía como reacción una frustración de parte de las infancias de los niveles. Sin embargo, el profesorado reevaluaba constantemente las estrategias que pudieran servir para las experiencias de aprendizaje y así poder seguir su cometido, el cual era potenciar el núcleo y contrarrestar el retroceso que se evidenció de los aprendizajes, causados por la pandemia.

Capítulo V

Discusión de los resultados

V.1 Estrategias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento

Se entiende por estrategia de aprendizaje una serie de secuencias, procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (Schunk, 1991).

Es en base a lo anterior, que las estrategias de aprendizaje se conocen como aquellas determinantes que se centran en desarrollar un aprendizaje en específico y estas para ser implementadas deben ser elaboradas por un docente que tome en consideración las particularidades de su nivel. Desde lo anterior, el profesorado se ve en la necesidad de conocer las características psicoeducativas de sus estudiantes. Como mencionan las B CEP (2018), las estrategias que se vayan a utilizar deben ser acertadas en cuanto a cómo y cuándo promover el juego. Además, se deben saber reconocer las individualidades, ya sean los ritmos y formas de aprendizaje, género, cultura, contexto, entre otros y saber responder desde la sabiduría y expertiz del área a ellas.

Es en este sentido, que el profesorado de Educación Parvularia entrevistado reconoce la importancia del núcleo de corporalidad y movimiento, ya que expresa que es un componente clave en el desarrollo de la infancia. Sobre esto, destacamos que lo recién mencionado es concordante con la literatura. Villar, et al. (2020) destaca que este núcleo potencia la adquisición de distintas habilidades, conocimientos y actitudes en la infancia, y en los aprendizajes que se pueden desarrollar a través del cuerpo y su experiencia mediante el juego. Es desde esta toma de conciencia sobre la importancia del núcleo, que las educadoras deben intencionar estrategias lo más pertinentes posibles a la realidad de sus estudiantes al momento de desarrollar aprendizajes. Las B CEP (2018) aclaran que el desarrollo progresivo de la conciencia corporal y sus posibilidades es un proceso que requiere de la observación de parte de la persona adulta para poder identificar y entregar experiencias oportunas, seleccionar los recursos más pertinentes y así potenciar la exploración y sus hallazgos, alcanzados de manera propia.

Desde lo anterior, se logra reconocer el nexo entre la importancia del núcleo y el trabajo de este a través de las planificaciones contextualizadas. Esto se encuentra alineado por lo expresado por la JUNJI (2017), puesto que conciben la niñez como una unidad integrada, la cual actúa, se vincula y aprende desde su corporeidad y movimiento, y así también desde sus emociones y conocimientos.

Es en este sentido, que la infancia aprende desde el contexto, de las experiencias, de su cotidianidad, desde los vínculos e interacciones que tiene con otras personas, de experiencias que le inviten a investigar su realidad. En consecuencia, la planificación busca atender esta realidad y diseñar prácticas coherentes en que exista una articulación y visión holística de los procesos educativos, evitando la fragmentación del currículo y de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, reconocen a este núcleo como el más importante, ya que este les entrega herramientas necesarias para descubrir el mundo a través de sus sentidos. Desde esta perspectiva, Bueno (2019) establece la importancia del desarrollo de los procesos de aprendizaje a través de los sentidos, ya que un buen desarrollo sensoriomotor en la primera infancia es crucial para el desarrollo posterior de todas las demás capacidades cognitivas. En esta línea, quienes se encuentran a cargo de desarrollar estrategias para aplicarlas en sus experiencias de aprendizaje desde el estudio y conocimiento son considerados actores claves que median el proceso educativo, que desde el ejercicio de su rol profesional significa valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático (BCEP, 2018). Sobre esto, Britton (2017) señala que Montessori determinó como proceso clave en la infancia, cuando el infante inicia sus procesos de exploración; ya que es a través de los sentidos que podrá generar nuevos nexos entre su cerebro, los músculos y los sentidos, de manera que la libertad de movimiento se torna imprescindible cuando de aprender y resolver problemas de la vida diaria se trata.

De manera paralela, nos es posible identificar el vínculo entre el reconocimiento de la importancia del núcleo de corporalidad y movimiento en el discurso de las educadoras de párvulos entrevistadas y el deber de crear instancias que permitan desarrollar tanto la autonomía como aprendizajes significativos. Ellas, expresan que el estudiantado de primera infancia presenta como característica principal el ser seres de movimiento, quienes al utilizar

su cuerpo para desarrollar el aprendizaje a través de sus sentidos logran potenciar la creación de aprendizajes significativos y su autonomía. Frente a esto, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2019), establece que se debe considerar a las infancias como seres constructores de sus procesos de aprendizaje, así como también, se debe asegurar el fomento de la autonomía en donde se generen espacios para la exploración y observación, propiciar un conjunto de condiciones en el cual se garantice el bienestar y la seguridad, además de establecer una organización de recursos intencionada que respondan a las características propias y tramo curricular. Concordando con lo expresado por las entrevistadas, Ausubel (1963) plantea que se deben garantizar estrategias y un ambiente que potencie el aprendizaje significativo desde la orientación y mediación. Haciendo así importante fomentar experiencias que trabajen el núcleo de corporalidad y movimiento, ya que el uso del cuerpo generará nuevos aprendizajes y desarrollará la autonomía. Sobre esto último, Brailovsky (2019) plantea que el profesorado de Educación Inicial se encuentra constantemente en la obligación de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, de manera que al reflexionar sobre sus diálogos y juegos para tenerlos en consideración en la propuesta de aprendizaje, se llevará a cabo la pedagogía de la escucha. Además, el mismo núcleo de corporalidad y movimiento presente en las BCEP (2018), plantea que el desarrollo del aprendizaje por medio del juego y experiencias similares permitirá que se promueva la autonomía, la toma de decisiones y las relaciones entre pares, lo cual es fundamental para el desarrollo de la integralidad de un individuo.

Con respecto al trabajo con las familias, las educadoras de párvulos entrevistadas manifestaron que durante el confinamiento buscaron mantener de manera estable el trabajo con las familias, el cual lo realizaban desde una modalidad remota, las cuales en ocasiones constaba del envío de cápsulas educativas y en otras oportunidades, se utilizaban plataformas digitales para generar encuentros educativos. Ambas estrategias presentaban en común que se trabajaban pausas activas, bailes entretenidos, canciones, yoga y juegos motores. Sobre esto, consideramos que hay un punto de encuentro entre la decisión de mantener el trabajo con las familias a través de encuentros virtuales y cápsulas educativas y lo que expresa la teoría, ya que cabe señalar que actualmente innovamos mediante el uso de las TIC con la utilización de diversas plataformas como un elemento de enseñanza-aprendizaje, apreciando la existencia de una participación que sea capaz de promover la igualdad de derechos y oportunidades de todos los niños, niñas y jóvenes en conjunto con sus familias (Garate, 2020), generando así una oportunidad adecuada al contexto, el cual permitió la continuación de los aprendizajes de manera virtual.

Sin embargo, existe una diferencia entre referirse a las estrategias y a los recursos que debieron innovar la manera en la que se presentara el aprendizaje a través de las pantallas, tal como lo fueron las pausas activas, bailes entretenidos, canciones, yoga y juegos motores; sobre esto, el MINEDUC expresa que, se optó por buscar estrategias que dieran continuidad al proceso educativo mediante diversos recursos y plataformas digitales, en las cuales se entregaban recursos pedagógicos con el propósito de acercar la escuela a los hogares de las familias, a través de diversas medidas, así como también para resguardar el derecho a la Educación. En modo de adición, la UNICEF (2019) plantea que el juego invita a la participación activa, dado que si se observa cómo juegan los infantes, se podrá contemplar que estos se involucran íntimamente en el juego, a menudo combinando la actividad física, mental y verbal, visto esto como una necesidad al momento de definir estrategias de aprendizaje, en contextos transversales, ya sea en una modalidad presencial o virtual. Es así como las TIC, dependiendo de su uso, pueden ser una fuente de innovación para la enseñanza, contribuyendo al aprendizaje, ofreciendo metodologías y recursos para el estudiante del siglo XXI (Sánchez, 2003).

Una estrategia que destaca por excelencia en el proceso de enseñanza independiente a la modalidad en la que se aplique es el juego, la cual fue reiteradamente empleada por las educadoras de párvulos, quienes asumen que el juego desarrolla aprendizajes vitales y significativos. Haciendo un alcance sobre esto, Araya (2021) destaca que el juego y el movimiento libre potencian la riqueza del andamiaje emocional, social y corporal que se posee en la infancia desde el nacimiento, por lo tanto, la implementación del juego responde a la necesidad de contar con los espacios educativos que apoyen la madurez, el desarrollo integral y aspectos que favorezcan la capacidad de aprender en la primera infancia. De la misma manera, las BCEP (2018), definen el juego como una estrategia pedagógica privilegiada; y presentan al juego de ejercicio sensorio motor como aquel en el que en la infancia se utilizan todos los sentidos y los movimientos.

Por otra parte, desde lo referido por las educadoras de párvulos, nos permite dar cuenta que presentan una noción sobre el núcleo de corporalidad y movimiento que difiere con la literatura; ellas, expresan que este núcleo es trabajar con el cuerpo para desarrollar la psicomotricidad presente en la infancia. Sin embargo, la psicomotricidad desde la perspectiva de Chokler (2015) es una práctica, cuyo objetivo es el fortalecimiento de los factores

facilitadores de la maduración en la niñez a través de la vía sensorio-motora. Mientras que por otro lado las B CEP (2018), establecen como el propósito del núcleo de corporalidad y movimiento, el potenciar habilidades, actitudes y conocimientos que le permitan reconocer y apreciar sus atributos corporales, descubrir sus posibilidades motrices, adquiriendo una progresiva autonomía para desplazarse y moverse, y que contribuyan a expandir sus procesos de pensamiento, satisfacer sus intereses de exploración, fortalecer su identidad, resolver problemas prácticos y expresar su creatividad.

De la misma manera, las educadoras entrevistadas trabajaron los circuitos como estrategia para desarrollar la psicomotricidad; buscando que los párvulos de sus niveles desarrollaran la conciencia corporal, la lateralidad, el salto, la capacidad de trepar y el reconocimiento de sus capacidades, lo que consideramos que difiere de lo que plantea el campo de estudio. Sobre esto, Araya (2017) aclara que los circuitos por muy activos, entretenidos y necesarios que sean no son psicomotricidad. Por otro lado, Aucouturier (2006) presenta los denominados parámetros psicomotores, siendo estos los elementos presentes en la acción motriz, y estos parámetros van a evidenciar la relación que se establece en la infancia con el mundo, a partir de sus interacciones con el movimiento consigo mismo, con el espacio, con los objetos, con el tiempo y con sus pares y/o personas adultas.

En otra perspectiva, las educadoras entrevistadas manifestaron que en ocasiones se le delegaba al profesorado de Educación Física el desarrollo del núcleo, cuando esto sucedía no se realizaba un trabajo colaborativo para la planificación de las experiencias de aprendizaje, por lo que no existía una reflexión en conjunto sobre las estrategias a utilizar. Desde esto, estimamos que existe una discrepancia entre lo expresado por ellas y lo manifestado por MBE (2021), puesto que plantea que el trabajo colaborativo es fundamental, ya que, involucra observación, reflexión y diálogo del quehacer colectivo e individual en la praxis. Además, el profesorado de Educación Inicial posee la responsabilidad de reconocer aportes que se generan dentro de la comunidad educativa, esto permite llevar a cabo procesos de reflexión comunitarias para realizar una práctica pedagógica constructivista, atingente y coherente en lo que respecta a la trayectoria educativa de cada infante.

Es así como se vuelve necesario tener instancias de carácter colaborativo, ya que así se abren espacios en los cuales profesionales de otras áreas puedan colaborar en el quehacer pedagógico. Es así que, desde la consideración de lo anterior, Maldonado (2007) menciona que la discusión

y la reflexión sobre la responsabilidad que posee el cuerpo docente en relación a las instancias de autonomía que se propician en la niñez tienen un carácter trascendental en la expresión de la individualidad, lo cual contribuye al trabajo entre docentes de distintas especialidades.

Por tanto, incorporar y planificar desde el trabajo colaborativo estrategias corporales significativas para la Educación Inicial, instancia tan importante dentro de la construcción del yo y la relación que el niño y la niña establece con el mundo, supone que el vínculo que sucede en y con el movimiento no sea necesariamente desde patrones preestablecidos (Pich, Pithan da Silva & Fensterseifer, en Galak & Gambarotta, 2015), sino desde la experiencia vivida, la exploración corporal y del juego, considerando la relación con el contexto social y cultural.

V.2 Determinación de estrategias a utilizar para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento

Resulta importante mencionar que, parte de las educadoras de párvulos no contó con alguna orientación para elaborar estrategias que apuntaran al desarrollo del núcleo. Mientras que otras consideraron como orientación a los referentes curriculares y los lineamientos estatales, como los que ha entregado la JUNJI además de la priorización curricular creada para el contexto de pandemia. Es así como, relevamos la consideración de estos referentes, puesto que al ser documentos oficiales elaborados por parte de entidades educativas del estado, tienen como propósito organizar este nivel educativo de manera igualitaria a lo largo del país, siendo así obligatoria para todos los establecimientos educativos. Sin embargo, desde lo expresado por la teoría, se cuenta con la existencia de más documentos de carácter público para la elaboración de estrategias y experiencias de aprendizaje que se debieron considerar para su desarrollo, ya que estas tenían como misión complementar la labor educativa y el trabajo con la priorización curricular, como las orientaciones técnico-pedagógicas, las orientaciones para el desarrollo de una modalidad educativa híbrida y los lineamientos para Educación Parvularia 2021.

Desde lo expresado por algunas de las educadoras de párvulos, el profesorado de Educación Física se encontró a cargo del desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento, ya sea en elaboración de estrategias, planificaciones de experiencias y/o posteriores evaluaciones, sin llevar a cabo un trabajo colaborativo. Desde esto, consideramos que dista de lo que expresa el currículum oficial de la especialidad, ya que la elaboración de las estrategias debiese siempre encontrarse a cargo del profesorado de Educación Parvularia o por lo menos debieran ser partícipes del proceso de diseño. Desde las B CEP (2018), se establece que el equipo pedagógico asume un rol fundamental en lo que respecta a la mediación de los aprendizajes por medio de acciones y recursos para promover aprendizajes significativos y pertinentes hacia la infancia y es por esto que es lo más pertinente que las educadoras de párvulos sean quienes lideren este proceso educativo, ya que se encuentran habilitadas para desarrollar estrategias que sean concordantes y tengan en consideración las características psicoeducativas del nivel.

Por otro lado, las educadoras de párvulos tuvieron en consideración protocolos creados por los establecimientos, desde los planes vigentes de salud para la vuelta a la presencialidad

como el plan Paso a Paso y sus respectivas actualizaciones. Los cuales orientaban la prevención del contagio del virus Sars-CoV-2, recomendando el uso de mascarilla, alcohol gel, realizar un lavado constante de manos, mantener el distanciamiento físico y respetar los aforos por salón. Desde esta perspectiva, coincide con lo expuesto desde la Subsecretaría de Educación Parvularia (2020) en donde se realizan sugerencias generales para el regreso al trabajo presencial en los establecimientos educativos con el fin de resguardar la seguridad de toda la comunidad educativa en su estadía en el centro. Es así que se recomienda reemplazar los saludos físicos por saludos a distancia; entregar sets personales de materiales, los cuales deben ser sanitizados constantemente; implementar estrategias que apoyen el distanciamiento físico utilizando demarcaciones de espacios y crear rutinas de lavado de manos de forma frecuente.

A pesar de lo mencionado anteriormente, algunas educadoras declararon que desde las instituciones estatales solo se elaboraron lineamientos para el retorno a la presencialidad. Sin embargo, estos no involucraban el desarrollo de los núcleos o la incidencia de las medidas preventivas que se debían utilizar para la elaboración de estrategias y experiencias de aprendizaje. Lo cual consideramos que no es concordante con las políticas públicas, ya que desde la Subsecretaría de Educación Parvularia (2021) y tal como se mencionó anteriormente, se elaboraron documentos para orientar a los equipos pedagógicos, en el desarrollo de los núcleos y ámbitos, en donde se utilizaran modalidades de trabajo tanto híbridas como presenciales.

Además, se consideró el trabajo directo con la familia para la implementación de experiencias de aprendizaje, así como también, se entregaron sugerencias de actividades para desarrollar los núcleos de aprendizaje desde los objetivos priorizados, presentando actividades y estrategias que se pueden desarrollar desde el hogar, mencionando desempeños observables dentro de estas para así constatar la consolidación del proceso.

Por otro lado, el profesorado ha considerado distintos precursores y referentes de la Educación inicial tales como Reggio Emilia, método Montessori, metodología Pikler y Humberto Maturana para la determinación de las estrategias a utilizar para el desarrollo del núcleo. Sobre esto destacamos la utilización de diferentes precursores, puesto que, según la Subsecretaría de Educación Parvularia (2017), quienes participaron en los inicios de la

Educación Inicial relevaron la importancia de ciertos aspectos que hasta el día de hoy son considerados fundamentales, y sus propuestas son consideradas los cimientos de la Educación Parvularia que el día de hoy se promueve.

En modo de adición a lo anterior, la propuesta educativa de Reggio Emilia (1963) postula que la infancia debe utilizar los recursos que se le proporcionan para afianzar los aprendizajes, de esta manera, el profesor se convierte en un observador de la actividad. Desde otra perspectiva no tan lejana, se encuentra el método Montessori (1909), el cual menciona que durante el periodo infantil, a los párvulos se les debe proporcionar libertad de movimiento, donde puedan utilizar partes de cuerpo para explorar por medio de los sentidos y así lograr aprendizajes desde las necesidades e intereses propios, así como también, se plantea que se deben respetar las individualidades y ritmos del ser humano.

Desde otro punto de vista, Emmi Pikler (1969), establece que se deben respetar los ritmos sobre la incorporación de las habilidades motrices, es aquí en donde la persona adulta por medio de la verbalización interviene en la toma de conciencia acerca de los logros de los infantes. A su vez, Maturana (2003), sostiene que se deben establecer vínculos que se basen en el respeto mutuo y en la consideración del otro como un legítimo otro. Es por esto que la persona adulta que acompaña a las infancias debe proporcionar experiencias en las cuales se validan las singularidades.

Es así, que por medio de las visiones de estos precursores se generan instancias y experiencias que consideran a las infancias como constructores de su aprendizaje, en donde el movimiento libre y el propiciar ambientes intencionados son fundamentales para generar aprendizajes significativos, además de relevar el juego como estrategia fundamental en las experiencias de aprendizaje para el desarrollo integral de los infantes.

Por otro lado, las educadoras de párvulos debieron modificar estrategias desde la lectura del contexto del nivel, ya que al encontrarse en un escenario de Educación remota debieron adecuarse a las conexiones virtuales, esto implicó que comenzaran a percatarse que en los hogares no existían espacios lo suficientemente adecuados para realizar movimiento libre y ejercicios ya que habían tenido que adecuar nuevos espacios para el teletrabajo. Además que, en ocasiones el estudiantado no presentara los materiales solicitados, ya que habían integrantes de la familia sin trabajo, obligándose así a reformular las estrategias en la misma clase;

refiriéndose abiertamente a casos de hacinamiento y pobreza en los hogares de las familias del nivel. Asimismo, ellas debieron contratar nuevos planes de internet ya que los que poseían no daban abasto para el desarrollo de un encuentro sin interrupciones por conexión. Sin embargo, también afirman que no hubo mucha diferencia, ya que solo adecuaron las estrategias de la modalidad presencial a la virtualidad y solo debieron contextualizar los materiales y espacios, conversando con las familias para que estas pudieran reorganizarlos para llevar a cabo las estrategias que pudieran desarrollar este núcleo.

En relación a lo anterior, una de las consecuencias que trajo consigo el confinamiento fue la pérdida masiva de empleos y de ingresos laborales durante la crisis implicó un aumento en los niveles y tasas de pobreza sin precedentes en las últimas décadas en Chile. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), la tasa de pobreza en Chile aumentó de 8,6% en 2017 a 10,8% en 2020, lo que implica que 540 mil personas cayeron por debajo de la línea de la pobreza por la crisis económica y sanitaria (Villanueva y Espinoza, 2021), sin duda este antecedente se convierte en un factor clave al momento de determinar estrategias de aprendizaje que potenciaran el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento. Además, tanto el desempleo como el hacinamiento son factores que hasta el día de hoy amenazan el desarrollo de los procesos educativos de cientos de infancias. Esto entra en concordancia con las BCEP (2018), las cuales presentan a los espacios educativos como un tercer educador, y por ende transforma la acción del infante, y para esto se necesita una práctica pedagógica que acoja esta reconstrucción permanente; y el ambiente físico sin duda (concibiendo como la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) influye directamente en el proceso de adquisición de aprendizajes.

En la misma línea, la conectividad y acceso a las TIC es una situación que sigue emergiendo en la gran diversidad de realidades que existen. En base a esto, según la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL, 2020), un 67% de los hogares chilenos tienen acceso al internet, mientras que, en la Región Metropolitana un 87,5% cuenta con acceso al internet. Sin embargo, esta información que pertenece al informe *brecha en el uso del internet*, corresponde a datos obtenidos desde preguntas realizadas solo a mayores de 5 años, por lo que se desconoce el nivel de acceso y uso al internet en párvulos de entre 1 y 4 años.

El profesorado debe establecer interacciones que conforman oportunidades para los aprendizajes y desarrollo por medio de interacciones de calidad adultos e infantes, las cuales

se deben sustentar en enriquecer el desarrollo de habilidades y participación activa del proceso educativo, para esto se debe considerar el contexto para comprender mejor el proceso de aprendizaje, se debe tener la capacidad de observación y escucha permanente para responder al requerimiento de las infancias, en donde el juego, el cuerpo y la palabra son fundamentales para generar estas instancias.

De igual manera, el diseño curricular es un elemento clave en el proceso de planificación de la enseñanza en donde el profesorado interpreta el curriculum, lo redefine y lo reconstruye. Como plantea Bárcena los educadores son, en última instancia, quienes deciden, en cada momento, cómo actuar (Bárcena, 1998). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se deben constituir en torno a unidades didácticas seleccionadas por alumnado y profesorado, guiados por principios (Álvarez, 2012).

Es así como, por medio de los discursos de las educadoras entrevistada se pudo visualizar que los contextos son un factor que influye en los procesos de aprendizaje, es por esto que se vuelve necesario como docente saber reconocerlos, así desde la consideración de estos poder desarrollar estrategias que sean pertinentes a la realidad de los estudiantes.

V.3 Contraste de las estrategias utilizadas para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento

Las estrategias que las educadoras de párvulos elaboraron para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento durante el confinamiento fueron considerando principalmente el contexto que vivían las infancias y sus familias, debido a que para realizar las planificaciones el profesorado de Educación Inicial debía tener en consideración los espacios y materiales disponibles en los hogares.

Desde esta perspectiva, reconocemos la incidencia que tiene el contexto en el que se encuentran las familias (sus hogares), con las estrategias realizadas para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento, tal como se postula en el enfoque de la metodología Reggio Emilia, el ambiente es un tercer educador pues a través de la creación de un ambiente de aprendizaje atractivo, se fomenta que sea el infante quien a través de la exploración quien construya de su propio aprendizaje, es por eso que todo lo que rodee al infante como

iluminación, mobiliario, decoración, entre otros influye en en la adquisición de un aprendizaje significativo. Lo cual es concordante con lo declarado por Pérez (citado en Arellano et al., 2020) quien considera que es importante la construcción y creación ya sea de espacios y ambientes para lograr llevar a cabo la correcta apropiación de conocimientos.

Ahora bien, si hablamos sobre el trabajo con los infantes a través de la modalidad online, es posible realizar instancias de aprendizaje significativo a través una pantalla, sin embargo, el confinamiento incitó a que la infancia tuviera un estilo de vida más sedentario, provocando que se perdiera el desarrollo de algunas habilidades, pues pasaban gran parte del día encerrados y no contaban con el espacio suficiente. Esto se relaciona con lo mencionado por Cigarroa et al. (2016) puesto que cada persona se encuentra en contacto con una gran cantidad de factores que pueden influir positivamente o de manera negativa en el desarrollo de las infancias, lo cual afecta directamente la exploración y el movimiento libre y espontáneo que poseen.

Por otro lado, se expone que para la realización de las planificación tenían como referente la priorización curricular redactada por el MINEDUC (2020), ya que debido a la reducción del tiempo de las clases, este no era el suficiente para desarrollar todos los objetivos de aprendizajes que se presentan en las B CEP. Es por esto que el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en algunas ocasiones se utilizaba como un aprendizaje principal, sin embargo, en otras oportunidades lo empleaban como objetivos de aprendizajes transversales. A partir de esto podemos apreciar que se realizaba experiencias de aprendizaje que tomaran en cuenta al núcleo de corporalidad y movimiento lo cual se encuentra concordante a lo postulado por Backes et al (2015) quien menciona que el cuerpo en movimiento constituye la matriz básica del aprendizaje infantil ya que todo lo que el ser humano realiza para conocer, relacionarse y aprender lo hace a través del cuerpo (Garahnani, 2004; Nista-Piccolo y Moreira, 2012). Así mismo, las B CEP propone que los núcleos que forman parte del ámbito de desarrollo personal y social y por consecuencia sus objetivos de aprendizajes buscan alcanzar en la formación personal y social, que los niños y las niñas a través del desarrollo de la autonomía, la conciencia gradual de sus posibilidades corporales y motrices, la identidad, junto con los aspectos involucrados en una convivencia positiva y democrática, puedan enfrentar diversos desafíos de aprendizaje (2018).

Según lo mencionado con anterioridad, se utilizó como referente la priorización curricular, expusieron que trabajaron desde las políticas públicas, dándoles énfasis a la Priorización Curricular propuesta para Educación Parvularia, donde se da conocer focos por cada uno de los núcleos, con respecto a corporalidad y movimiento se plantea que se debe dar énfasis en el desarrollo de motricidad fina y gruesa (U.C.E. 2020). No obstante, si bien la priorización curricular fue creada bajo los pilares de flexibilidad, equidad y seguridad, se contrapone a lo que se postula en B CEP, pues, no creemos que el aprendizaje de los infantes en el núcleo de corporalidad y movimiento se base sólo en el desarrollo de motricidad fina y gruesa, sino que va mucho más allá, como en el reconocimiento de su esquema corporal, en el desarrollo de su autonomía, en el trabajo de socialización, entre otras aptitudes y habilidades que se van desarrollando de forma inherente con el núcleo de corporalidad y movimiento.

El cuerpo en movimiento constituye la matriz básica del aprendizaje infantil ya que todo lo que el ser humano realiza para conocer, relacionarse y aprender lo hace a través del cuerpo (Garahnani, 2004; Nista-Piccolo y Moreira, 2012). Por lo tanto, es lenguaje que tiene significado intencional en el proceso de adquisición de los saberes infantiles: El sentido cinestésico (movimiento) y táctil (piel) constituyen otra modalidad para el aprendizaje, ellos representan unos de los principales canales para la asimilación y retención de información (Villasmil de Bermúdez, 2001, pp. 295-296).

Por otro lado, podemos decir que el núcleo de corporalidad y movimiento se vio afectado, puesto que el hecho de que la asistencia fuera totalmente voluntaria, se debió utilizar plataformas digitales y cápsulas de video para que las experiencias las pudieran desarrollar todas las familias y así garantizar el aprendizaje. consideramos que el uso de esta estrategia ya que de acuerdo con lo planteado por Pérez (2021) se debe reflexionar sobre el uso de las tecnologías digitales puesto que son un medio para que el estudiantado de los diferentes niveles educativos alcancen diversos aprendizajes, sin embargo, el uso de estos no reemplazan a los docentes, de esta forma se deben generar instancias de aprendizajes que sean atingentes a los contextos y que su vez sean diversos y creativos (González, V., & Hernández, M. (2021).

De acuerdo con lo anterior, el confinamiento trajo consigo la modalidad online y el uso las plataformas digitales lo cual conlleva un gran desafío tanto para el profesorado como para las familias, pues, desde una nueva modalidad de trabajo se deben realizar y determinar nuevas estrategias. Lo anterior coincide con lo postulado por Dos santos et al. (2021) quien menciona

que la modalidad online fue adoptada por las instituciones educativas durante el confinamiento, Esto generó como resultado que los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a está realizando actividades de teletrabajo.

Sin embargo, desde una nueva modalidad de trabajo deben nacer nuevas estrategias, las cuales como se mencionó anteriormente se rigen dependiendo desde el contexto en el que se desarrollen. Bajo esta premisa, podemos darnos cuenta a través de lo expresado por las entrevistadas, que las estrategias utilizadas para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento, no sufrieron un gran cambio, pues seguían utilizando la psicomotricidad y la motricidad como estrategias, además realizaban actividades como baile entretenidos, yoga y pausas activas, todo esto utilizando como principal estrategia el juego, pues, el juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de Educación preescolar eficaces (The lego Foundation & UNICEF 2017).

Conforme a lo anterior podemos decir que concordamos con las estrategias utilizadas por el equipo educativo, pues sabemos que el trabajo a través de las plataformas dificulta en gran manera el quehacer educativo, ya que habían factores que podrían marcar una diferencia en la adquisición de los aprendizajes, como, Problemas de conectividad a internet, dificultad para acceder a dispositivos electrónicos, e insuficiente capacitación sobre manejo de plataformas online entre docentes (UChile. 2020)

Antes de la llegada del virus SARS-COV-2 el rol de quien enseña en de Educación inicial tenía como pilar fundamental ser mediador de los aprendizajes, hablando específicamente del núcleo de corporalidad y movimiento la educadora debe conocer estrategias que favorezcan la toma de conciencia progresiva del propio cuerpo y sus potencialidades, seleccionando recursos y ambientando espacios seguros y desafiantes que promuevan la exploración y el movimiento libre. Ahora bien durante la pandemia el docente se vio en la obligación de tomar nuevas responsabilidades, pues, ya no se trata sólo de mediar, ser una contención y cumplir con el rol pedagógico, según lo expresan las entrevistadas, ya no participaban activamente de las actividades, no tenían una comunicación fluida con la infancia, tampoco podrá evaluar de una manera eficiente, pues dependen de las evidencias que enviaban las familias, además de ser contenidos tanto de los infantes como de sus familias, su rol no se

ha limitado solamente al aspecto pedagógico, sino que también, se ha transformado en la principal figura que proporciona herramientas de contención emocional a los estudiantes y a sus familias. Para este proceso, nadie estaba preparado, sin embargo, los profesores han debido recorrer este desconocido escenario, en muchas ocasiones, de manera autodidacta, pues la respuesta institucional ha tardado en llegar (Ramos-Huenteo, V 2020) . Según lo expresado por el grupo docente entrevistado, como equipo investigativo concordamos que para lograr que los infantes tengan un aprendizaje significativo, el docente debe tener una reflexión constante y adecuarse al contexto en el que se encuentra, las educadoras han debido proyectarse abruptamente más allá de la sala de actividades, fortaleciendo la alianza necesaria, crucial e irremplazable con la familia, para lograr que en esta pandemia la enseñanza y el aprendizaje de los niños continúe siendo un proceso progresivo e ininterrumpido, pero ahora con experiencias educativas en el hogar, entregando insumos, acompañamiento, orientación y herramientas con ese fin (Escudero, A. 2020)

Ahora bien, conforme a lo anteriormente dicho, podemos visualizar que el rol de la familia es fundamental, pues ellos son el primer agente educativo, en ella se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad (BCEP. 2018). Ahora, durante la pandemia su rol tomó más fuerza aún, pues el equipo docente al que entrevistamos nos da a conocer que en gran parte el aprendizaje de los infantes dependían de ellos y debido a esto fue muy complejo, ya que, sin la familia estos no se podían conectar a las clases online, ver las cápsulas o videos, tampoco se podía realizar una evaluación y una retroalimentación, pues era la familia quienes debían enviar los videos o imágenes en donde se pudiera visualizar el nivel del logro del aprendizaje, ahora, hablando específicamente del núcleo de corporalidad y movimiento las entrevistadas nos comentan que realmente fue muy difícil pues las familias no le dan la importancia necesaria a este núcleo y cómo influye en el desarrollo integral de la infancia, como consecuencia de lo anteriormente expuesto, La pandemia de COVID-19 y la cuarentena causa en cada familia múltiples emociones, las condiciones materiales de estudio varían en cada hogar, el acceso a internet y el contar con dispositivos necesarios: computadora, laptops, celulares o tablets es un desafío, pasa lo mismo con lo urbano y rural, pero pese a esa complejidad, “el aprendizaje debe continuar” (UNICEF 2020).

Con lo anteriormente expuesto, es que nosotras como investigadoras si bien concordamos con el importante rol que cumple la familia, especialmente durante la crisis sanitaria, discrepamos con la poca importancia que las familias le dan al desarrollo integral de la infancia, a través del desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento, pues, En la infancia, la construcción de los aprendizajes se realiza en y a través del cuerpo; medio a partir del cual el niño/a explora y aprende tanto sobre sí mismo como del mundo que lo rodea (MINEDUC, 2011).

Capítulo VI

Consideraciones finales

VI.1 Reflexiones al cierre y conclusiones

El desarrollo de la presente investigación nos ha permitido conocer las estrategias de aprendizajes correspondiente al núcleo de corporalidad y movimiento utilizadas por educadoras de párvulos de la RM durante los años 2019 - 2021. Desde este punto, es que podemos dilucidar la manera en que el confinamiento influyó en el desarrollo del núcleo de aprendizaje y realizar reflexiones acerca de los resultados que se obtuvieron y los objetivos que se plantearon para este estudio.

En una primera instancia, consideramos necesario crear el espacio para una reflexión sobre el rol que ha asumido el Estado con las comunidades escolares, ya que en términos prácticos, si bien el Estado cumplió su deber con elaborar políticas públicas que tengan como misión el promover la Educación en una diversidad de contextos, no se aseguró de la implementación de estas, más allá del recibimiento de antecedentes que estipularan la creación (obligatoria) de protocolos que eviten la propagación del virus en los distintos establecimientos educativos para la vuelta presencial o inicio de la modalidad híbrida.

Es así como la falta de empleo y uso de los canales de información entre el Estado y los centros educativos se convierten en una amenaza para la convivencia democrática, creándose así la urgente necesidad de transformar esto a través de la democratización del funcionamiento de la acción estatal, asumiendo la necesidad de utilizar los canales de comunicación e interlocución obligatoria y vinculante con las comunidades escolares, especialmente con las y los profesionales que allí se desempeñan (Romero y Tenorio, 2021).

Por otro lado, se piensa sobre el rol que profesorado y la familia debieron asumir en contexto de confinamiento, puesto que es importante valorar el compromiso con el intento de asegurar la promoción de la Educación a pesar de la adversidad que presentó la pandemia y la intermitencia en el sistema. Desde esto, las familias debieron trabajar estrategias y desarrollar herramientas que les permitieran responder ante las necesidades que iban surgiendo.

También destaca que durante el desarrollo de esta investigación se levantaron reflexiones sobre la falta de actualización de parte del profesorado de Educación Infantil; puesto que presentaban una dicotomía en su discurso y acción, presentaban errores en los conceptos de lo que es corporalidad y movimiento y su desarrollo, asociándolo con psicomotricidad, creando así estrategias centradas en el desarrollo de habilidades motrices y corporales, dejando atrás el desarrollo de una perspectiva integral, no cumpliendo con el propósito del núcleo que se establece en las BCEP, ni con lo planteado por los referentes que ellas consideraban. Desde esto creemos que sería relevante y pertinente una actualización en respecto a los conocimientos, para que así se elaboren estrategias e intencionen instancias en donde se promuevan aprendizajes holísticos y con significado.

Además, se debe considerar la importancia del juego y su rol en la primera infancia como algo natural de la niñez; se debieron generar instancias de movimiento en donde los párvulos pudieran explorar y sentirse en seguridad, puesto que la incertidumbre fue un factor que se encontró presente durante todo el periodo.

Para dar cierre, a través de esta investigación pudimos reconocer por medio del diálogo con el profesorado de Educación Inicial como determinaron estrategias para el desarrollo del núcleo, así como también, cómo por medio de la reflexión pudieron establecer nuevas formas de realizar experiencias de aprendizaje dirigidas a la primera infancia por medio de plataformas digitales para así no perder el contacto con las familias quienes por el contexto de confinamiento se vieron en la obligación de convertirse en guías del proceso educativo.

Consideramos pertinente plantear que cada profesional de primera infancia tomó decisiones en base al contexto en el que se encontraba con los recursos que contaba, considerando que la pandemia generó incertidumbre desde el día en el que debieron cerrar las escuelas.

Desde los resultados de esta investigación y en base a los objetivos planteados, podemos afirmar que las estrategias utilizadas por el profesorado de Educación Parvularia durante el periodo 2019- 2021 para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento constó en realizar desde la potenciación del juego; pausas activas, utilizar canciones durante las jornadas, realizar bailes entretenidos, practicar yoga, además de realizar circuitos motores los cuales derivaban de la psicomotricidad.

Por otro lado, en base a los resultados de nuestra investigación, podemos declarar que el profesorado de primera infancia para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento determinó las estrategias desde la consideración de referentes tales como las políticas públicas, los planes y programas oficiales, las B CEP, sin olvidar la consideración de los precursores de la Educación Parvularia, así como también el contexto en el cual se desempeñaban.

Por último, desde el estudio de este fenómeno se pudo verificar que la principal particularidad en torno al contraste de estrategias utilizadas durante el contexto pre pandémico y pandémico, es que durante el confinamiento las experiencias de aprendizajes se desarrollaron por medio de un sistema online, en el cual el profesorado utilizaba plataformas digitales y cápsulas educativas para llegar a todas las familias de su nivel.

VI. 2 Aportes y proyecciones del estudio

Este estudio nos ha permitido aportar al complemento o inicio de posibles estudios para investigaciones sobre el virus Sars-Cov-2 y su influencia en los procesos de aprendizaje en la primera infancia en Chile.

Consideramos que los resultados de esta investigación nos han proporcionado la información suficiente para poder realizar una revisión sistemática y crítica con respecto al desarrollo de aprendizajes de un núcleo en específico. De igual manera, la continuación de los procesos educativos a pesar del arribo de la pandemia (la cual provocó un contexto de encierro, y transición entre las modalidades remota, presencial e híbrida) nos acercó a la diversidad de realidades permitiendo estudiar los procesos la elaboración e implementación de estrategias para la potenciación del núcleo de corporalidad y movimiento.

Así también, creemos que esta investigación se constituye como un material que puede aportar en los procesos de pensamiento sociocrítico educativo, potenciando la reflexión en la acción de docentes que puedan llegar a leer este estudio, con el fin de desarrollar estrategias atinentes a la realidad de sus estudiantes.

Por otro lado, la recopilación de estas experiencias sin duda proyectan una posible orientación a los futuros replanteamientos que deba tomar el profesorado de párvulos sobre las estrategias de desarrollo de este núcleo ante la eventual vuelta a una modalidad virtual, híbrida, o en su defecto una alteración de la presencialidad.

A su vez, podrá presentarse en la Educación Superior para ayudar a comprender la adaptabilidad del curriculum y la creación de estrategias que permitan responder a un contexto determinado. De igual manera, creemos que es posible aportar a futuras investigaciones, las cuales permitan encontrar respuestas en torno a preguntas tales como: ¿Qué estrategias de enseñanza favorecieron el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en el contexto de confinamiento por COVID-19?; ¿Bajo qué criterios el profesorado de Educación inicial determina las estrategias a utilizar para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento?; ¿Cuáles fueron las diferencias entre las estrategias utilizadas en un contexto pandémico y uno pre pandémico?.

De manera paralela, este estudio permitirá generar nuevo conocimiento sobre cómo a pesar de un nuevo contexto, el mundo adulto genera estrategias que promueven el desarrollo integral de las infancias, en donde no se apunte solo al desarrollo físico de estas si no que también se considere los factores neurológicos, psicológicos, sociales y se destaque el rol protagonista que poseen en la niñez.

Finalmente, consideramos que podrá aportar de una manera especial al área de la Educación Parvularia, ofreciendo posibles orientaciones y vías de acción para transformar y mejorar estructuras prácticas ante un eventual cambio o alteración en la impartición de la modalidad de desarrollo de aprendizajes, teniendo así una sistematización que oriente la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Abad Molina, J. (2014) El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego, en Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández,
- Ajurriaguerra, J. (1996). Psicopatología del niño. Edit. Masson, Barcelona Arnaiz, P. Rabadán, M. Vives, I. (2001): La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Edit. Aljibe. Málaga
- Alejo, M. & Osorio, B (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. En *Gaceta de la pedagogía* (Vol. 35, pp. 74–85). IPC.
- Álvarez, C. (2012). Los Principios de Procedimiento en el Diseño Curricular: Clave para la Mejora de las Relaciones Teoría-Práctica en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 22–36.
https://www.researchgate.net/publication/233903651_Los_Principios_de_Procedimiento_en_el_Diseño_Curricular_Clave_para_la_Mejora_de_las_Relaciones_Teoria-Practica_en_Educacion
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., RiebleAubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020, mayo). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19* (N.º 1). <https://doi.org/10.18235/0002337>
- Anania, M., Bello, F., Délano, F., y Villalobos, P. (2015, enero). *Importancia del movimiento y la expresión corporal en la adquisición de los procesos de atención y concentración*. (N.º 1). UNIVERSIDAD ANDRES BELLO Facultad de Humanidades y Educación Parvularia.
https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/3305/a112441_Anania_M_Importancia_del_movimiento_y_la_expresion_2015_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

<https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Educacion-General/229896:WhatsApp-Aprendo-en-linea>

Araya, E. (2015). *CORPOREIDAD Y ACCIÓN MOTRIZ* (1.^a ed.). Junji.

Araya, E. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad* (N.º 1). MINEDUC.

<https://basica.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/25/2018/03/Psicomotricidad-WEB.pdf>

AREA, M. y ADELL, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.

Arellano, E., Ibarra, G., y López, J. (2020). Impacto de la creación de espacios y ambientes de aprendizaje en el desempeño académico. *CONFERENCE PROCEEDINGS*, 83–84.

<https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1224199/307468/CIVINEDU2020.pdf>

Aroca, C., Soto, V., Palma, S., Gutiérrez, E., & Wilde, J. (2021). Manhey, M. (2021). Segura, M. (2021). Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 12(1), 33–44.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585085>. Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 12(1), 33–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585085>, 18(2), 66–79.

<https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/63922/68964>.

<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.1265>

- 7/50250/9789566095248.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
<https://doi.org/10.26448/ae9789566095248.6>. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 45, 252–277. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1076/895>
- Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias”. OEI Metas Educativas 2020. pp. 11-27 www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf
- Aucouturier, B. (1994). “La intervenció en la diversitat”. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Pràctica Psicomotriu. España.
- Aucouturier, B. (2005) *Los fantasmas de acción y la práctica Psicomotriz*. Barcelona: Editorial Grao.
- Ayuda Mineduc. (2020). *ADELANTO VACACIONES DE INVIERNO POR COVID-19*. Ayuda Mineduc atención ciudadana.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/adelantovacaciones-de-invierno-por-covid-19#:~:text=%E2%80%9CSe%20ha%20resuelto%20extender%20la,infantiles%20y%20en%20los%20establecimientos>
- Ayuda Mineduc. (2020). *TV EDUCA CHILE*. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/tv-educa-chile>
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile
- Azuero, A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria*, 4(8), 110–127.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Ballestin, B. Fábregues, S. (2018) *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*.

- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C., & Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01-25
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003) *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bergès, J. Harrison, Stambak, M. (1985) Étude sur la latéralité, nouvelles perspectives. *Revue de Neuro-Psychiatrie de l'enfant*. París.
- Berruezo, P. (2000): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Edit. Miño y Dávila. Madrid.
- Berruezo, P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, Nº 16, Madrid
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2021). *Aprovechando las TIC's como facilitadoras de la educación, particularmente en la pandemia*.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32761/1/Minuta_1_03_21_Aprovechando_las_TIC_s_como_facilitadoras_de_la_educacion.pdf
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Bogdan, R & Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Bowlby, J. (2005). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Routledge Classics
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? *Revista Educar*.
<https://revistaeducar.com.ar/2020/06/28/escuelas-y-tecnologias-quien-usa-a-quien/>
- Britton, L. (2017). *Jugar y aprender con el método Montessori* (1.ª ed., Vol. 1). PAIDÓS Educación.
https://pladlibroscl0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/37/36433_jugar_y_aprender_con_el_metodo_montessori.pdf

Bupa. (2020, marzo). *Coronavirus*. Bupa Salud.

<https://www.bupasalud.com.gt/salud/coronavirus>

Burshan, S. (2006). *La propuesta educativa Reggio Emilia: Nuestra inspiración*.

<http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>

Calmels, D. (2011) La gesta corporal. Recuperado de: Desenvolupament infantil i atenció

precoç: revista de l'Associació catalana d'atenció precoç. ISSN 1887-1445. No32.

CAMPO TERNERA, LILIA ANGÉLICA , & PAREDES PACHECO, NURIS ELENA , &

JIMÉNEZ ACEVEDO, PAOLA ALEXANDRA , & MAESTRE RICAURTE,

KELLY

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción. Revista Digital*, (143), 1-14.

http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf

Campos, L., Jiménez, P., Maestre, K., & Paredes, N. (2011). *CARACTERÍSTICAS DEL*

DESARROLLO MOTOR EN NIÑOS DE 3 A 7 AÑOS DE LA CIUDAD DE

BARRANQUILLA. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552358008.pdf>

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social* (primera ed.). LOM. Concha.

Cano, L., Chacon, R., Martinez, A., Padial, R., & Viciano, V. (2017). IMPORTANCIA DE

LA MOTRICIDAD PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LA

ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. , *Revista Digital de Educación Física*, 47(8),

89–105. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6038088.pdf>

Cerda, C. (2021). ¡Upa Chalupa! [junji.gob.cl](https://www.junji.gob.cl). <https://www.junji.gob.cl/upa-chalupa/>

Cerutti, A. (2015). Prácticas de crianza, desarrollo infantil e infancia temprana en los albores del siglo XXI. En *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*.

Montevideo: ZONALIBRO.

Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL-UNESCO.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Cifuentes, P. (2020). *Recomendaciones Junio 2020 sobre el retorno a clases presenciales* (N.º 1). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28841/1/BCN_Propuestas_sobre_el_retorno_a_clases_en_Comision_de_Educacion_FINAL.pdf

Club Bee-Bot. (s. f.). *Programa de innovación pedagógica Bee-Bot*, https://clubbeebot.cl/programa_educativo/#1590988071484-9b2a7b1a-3835

Comisión Económica Para América latina y el Caribe (2021), *Juntos Chile se recupera y aprende*

https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/presentacion_mineduc_chile_13102021.pdf;

Contreras, I. (1996). La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en Educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. *Revista Educación*, 20(1), 109-125.

Correa, O., y Estrella, C. (2011). *ENFOQUE REGGIO EMILIA Y SU APLICACIÓN EN LA UNIDAD EDUCATIVA SANTANA DE CUENCA* (N.º 1). UNIVERSIDAD DE CUENCA, FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>

Cortés, M., Veloso, B., y Alfaro, A. (2020). IMPACTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL DESARROLLO CEREBRAL Y EL APRENDIZAJE DURANTE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. *infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 39–52.

<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1461/2371>

Coste, J. (1980) Las cincuenta palabras claves de la psicomotricidad. Edit. *Médica y Técnica*. Barcelona.

- Cox, C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revista Revue International de Education de Sevres n°56. <http://mapeal.cippecc.org/wpcontent/uploads/2014/06/curr%a9adculo-escolar-de-chile-g%a9nesisimplementa-ci%b3n-y-desarrollo.pdf>
- Creswell, J. (2013). *qualitative inquiry and research desingn*. sage publications india pvt.ltd.
- Creswell, J. D. & Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition.
- Da Fonseca, V. (1988): *Ontogénesis de la motricidad*. Edit. G. Núñez Madrid.
- Da Fonseca, V. (1998) *Manual de observación psicomotriz. Estudio y génesis de la psicomotricidad*. INDE Publicaciones, Barcelona.
- Da Fonseca, V. (2000) *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. INDE publicaciones, Barcelona.
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). *Universidad Gabriela Mistral LEM 2017 El Método Montessori*. https://www.academia.edu/34880747/El_M%a9todo_Montessori_TEOR%3%8DA_DE_LA_EDUCACI%93N_CAROLINA_DATTARI
- De la Maza, C., Mora, C., Gonzales, F., y Olivares, P. (2020). LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PANDEMIA: DILEMAS Y OPORTUNIDADES DE UNA CRISIS. *NO es MENOR*, 1(1), 1–32. <https://opcion.cl/wp-content/uploads/2020/04/00-Revista-NoEsMenor-1aEDICION-28-04-20.pdf>
- Defensoría de la niñez. (2019). *Informe anual 2019*. https://www.defensorianinez.cl/informeannual-2019/docs/Cuenta_Publica_e_Informe_Anual_2019.pdf
- Defensoría de la niñez. (2020). *Informe anual 2020*. <https://www.defensorianinez.cl/informeannual-2020/PapelDigital/ia2020/ia2020.html>
- Defensoría de la niñez. (2021). *Informe anual 2021*. <https://www.defensorianinez.cl/informeannual-2021/revisar-informe-anual-2021/>

Del Pozo, P. (2018) *¿Por qué los niños deberían aprender a través del movimiento? Un experto en neuromotricidad responde* Elige educar <https://eligeeducar.cl/acerca-delaprendizaje/por-que-lo-ninos-deberian-aprender-a-traves-del-movimiento-un-experto-en-neuromotricidadresponde/#:~:text=El%20movimiento%20es%20de%20las,se%20dediquen%20al%20 estudio%20y>

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación* (Vol. 30). Biblioteca Nueva.

Difabio de Anglat, Hilda Emilia, y Porta, María Elsa, y Backes, Bernardete María (2015). El movimiento corporal en la Educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, 19(64),777-790.ISSN: 1316-4910

División Políticas Educativas Subsecretaría Educación Parvularia. (2020,). *Orientaciones técnico pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en niveles de Educación Parvularia.* <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones-tec-pedpara-flexibilizacion-y-ajuste-curricular.pdf>

Domingo, A. (2011). *El profesional reflexivo (D.A. Schön): Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.* https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Dos santos, B., Scorsolini-Comin, F., y Barcellos, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962020000200008&script=sci_arttext&tlng=en

Educación 2020. (2020, abril). *EDUCAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA* (Parte 1). https://educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf

Educación. (2020). EDUCAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. *Educación*, 3(1), 1–11. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf

- Educar Chile. (s. f.). *LORIS MALAGUZZI*. <https://www.educarchile.cl/loris-malaguzzi>
- El Caribe, CEPAL y. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay*.
- Escobar, M. (s. f.). *El aporte de la Educación Parvularia*. Chile crece contigo, de <https://www.crececontigo.gob.cl/columna/el-aporte-de-laeducacionparvularia/#:~:text=El%20rol%20de%20la%20Educaci%C3%B3n,posterior%20comportamiento%20adulto%20y%20las>
- Escudero, A. (2020,). *Educación Parvularia y familia: una alianza crucial en esta pandemia*. El Rancagüino <https://www.elrancaguino.cl/2020/11/05/educacion-parvularia-yfamilia-una-alianza-crucial-en-esta-pandemia/>
- Escudero, J. M., Martínez-Domínguez, B., & Nieto, J. M. (2018). *Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español: ICT in continuing teacher training in the Spanish context*. Ministerio de Educación.
- Esteban, M. (2011). *Investigación cualitativa en Educación : Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill España.
- Figuroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 12(1), 33–44. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/63922/68964>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *Mamás y papás deben apoyar el aprendizaje de las y los adolescentes en el hogar*. <https://www.unicef.org/bolivia/historias/mam%C3%A1s-y-pap%C3%A1s-debenapoyar-el-aprendizaje-de-las-y-los-adolescentes-en-el-hogar>

Fundacion alma (s/f) <https://fundacionalma.cl/programa/>

Fundacion cap (s/f) <https://www.fundacioncap.cl/historia/>

Fundacion Infacia primero (s/f) <https://infanciaprimer.org/mision-vision-valores/>

Fundacion Oportunidad (s/f) <https://fundacionoportunidad.cl/historia/>

Gajardo, K., y Díaz-Gutiérrez, E. J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 319–338.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n2/0718-0705-estped-47-02-319.pdf>

Gajardo, L., Gonzales, A., Delaveau, P., & Barriga, E. (2021). *DEL JARDÍN AL HOGAR SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS PARA JUGAR Y APRENDER PARA NIÑAS Y NIÑOS DE 0 A 2 AÑOS* (1.ª ed.). Ediciones de la Junji.

https://www.junji.gob.cl/wpcontent/uploads/2021/06/Del_jardin_al_hogar_Sala_Cuna.pdf

Gallardo, R., Whitacre, W. (2018). 21st century economic development: Telework and its impact on local income Researchgate.net.

https://www.researchgate.net/publication/323485945_21st_century_economic_development_Telework_and_its_impact_on_local_income

Garate F. (2020). Desafíos para no olvidar lo importante en base a lo urgente. En Gárate F. (Ed.) *Los Desafíos de la Educación Chilena en Tiempos de Pandemia: Perspectivas desde los protagonistas con un foco pedagógico*

García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19 Teaching from home. A necessary alternative in the days of the Covid 19 Ensinando em casa. Uma alternativa necessária nos dias do Covid 19. *Polo del conocimiento*, 5(4), 304–324.

GIMEO, E. (2018). *Observación del juego libre y libertad de movimiento en niños de 0–3 años según la metodología Pikler- Lóczy.*

<https://core.ac.uk/download/pdf/289997102.pdf>

Given, L.M. and Saumure, K. (2008) The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>

Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative research. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.

Gobierno de Chile. (2020, octubre). *ACTUALIZACIÓN AL PLAN*.

https://www.onar.gob.cl/wpcontent/uploads/2021/10/Actualizacion_Paso_a_Paso_01_Octubre.pdf

Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 74–90.

https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/teresa_godall_movimiento_libre_y_entornos_optimos_reflexiones_a_partir_de_un_estudio_con_bebes.pdf

Gomez, F, (2012) *Estudiantes, Corporeizando*, Volumen 1, numero 7, Colombia.

Gómez, M. (2004) *Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de Educación secundaria obligatoria en la clase de Educación física*. Tesis doctoral Universidad Complutense Madrid.

Gónima, L., & Tamayo, L. (2020). *EL CAMBIO ACTITUDINAL EN ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO PROMOVRIENDO EL DESARROLLO DEL RESPETO A LA DIFERENCIA Y AL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE CUESTIONES SOCIOCIENTÍFICAS Y DE LA NATURALEZA DE LAS CIENCIAS EN EL ESTUDIO DE LOS MODELOS ATÓMICOS*.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26176/GonimaSanchezLauraVanessa2020.pdf?sequence=8&isAllowed=y>

González, A., y González, C. (2010). *EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA CORPOREIDAD Y LA MOTRICIDAD*. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>

- González, J. (2019, 31 marzo). *To Boost Learning, Just Add Movement*. cult of pedagogy.
<https://www.cultofpedagogy.com/movement/>
- Gonzales, V., & Hernández, M. (2021). ¿Nuevos docentes en las escuelas normales, para los nuevos tiempos? *HORIZÓNICA 2021*, 16–30.
- Google for Education (s/f)
https://edu.google.com/intl/ALL_cl/workspaceforzeducation/editions/education-fundamentals/
- Grupo Educar. (2021, marzo). *Estudio UC: Pandemia y sus alarmantes efectos en la primera infancia*.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1983). *Etnografía* (ed.). paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (s/f). Unam.mx., de
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hernández-Sellés, N. González-Sanmamed, M. & Muñoz-Carril, P. (2013). *Planning Collaborative Learning in Virtual Environments*.
- Hillman, C., Erickson, K., & Kramer, A. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58–65.
<https://www.nature.com/articles/nrn2298> [https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.\(3\).septiembre.2020.402-410](https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.(3).septiembre.2020.402-410) <https://www.grupoeducar.cl/noticia/estudio-uc-pandemia-y-sus-alarmanentes-efectos-en-laprimera-infancia/>
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. 1994. Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincon, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 428-444.

Imactiva (s/f) <http://www.imactiva.cl/>

Iraola, M.,(2020). *Diferenciación del tipo de juego en la primera infancia, según nivel socioeconómico*. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/57977>

Ivaldi, E. (2014) Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI, en Sarlé, P.,Ivaldi, E. y Hernández, I. (coord.)

Jiménez, J. Jiménez, I. (2002) *Psicomotricidad. Teoría y programación*. Ed. Escuela Española. Barcelona.

Junta nacional de auxilio y becas (2017). *PLAN CONTRA LA OBESIDAD ESTUDIANTIL*.
<https://www.junaeb.cl/contralaobesidad/>

Junta Nacional de Auxilio y Becas. (2020). *Orientaciones de uso- set de motricidad*.
<https://www.junaeb.cl/set-demotricidad#:~:text=Tanto%20e1%20Set%20de%20Motricidad,una%20herramienta%20educativa%20para%20cumplir>

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2021). *DEL JARDÍN AL HOGAR SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS PARA JUGAR Y APRENDER PARA NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS*.
Gov.cl.de
https://www.junji.gob.cl/wpcontent/uploads/2021/06/Del_jardin_al_hogar_niveles_medios.pdf

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2022,). *Del Jardín a la Casa*.
<https://www.junji.gob.cl/nuevas-fichas-actividades-pedagogicas-para-realizar-encasa-0-a-3-anos/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2020). *Mi jardín JUNJI*. Mi jardín JUNJI.
<https://mijardinjunji.cl/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021). *Actividades de promoción de la vida activa*.
Junji.gob.cl. <https://junji.gob.cl/actividades-de-promocion-de-la-vida-activa/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021). *Del jardín al hogar, niveles medios*.

https://www.junji.gob.cl/wpcontent/uploads/2021/06/Del_jardin_al_hogar_niveles_m edios.pdf

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021). El año en que todo cambió desafíos y oportunidades para la educación inicial. *Revista niñez hoy, 1*, 1–169.

https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/09/revista_01_v2.pdf

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021). *Lila y sus emociones*

<https://lila.agenciaeducacion.cl/index>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021). *UVM y Junji lanzan serie de podcast en Spotify*

llamada “Misión Chócale”. <https://www.junji.gob.cl/uvm-y-junji-lanzan-serie-depodcast-en-spotify-llamada-mision-chocale/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021); *Upa Chalupa!* Junji.gob.cl.

<https://www.junji.gob.cl/upa-chalupa/>

King, N. and Horrocks, C. (2010) *Interviews in qualitative research*. Sage, London.

Lamont, J. and Favor, F. (2007) *Distributive Justice*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

<http://plato.stanford.edu/entries/justice-distributive/>

Lázaro, A. (1995) *Radiografía del juego en el marco escolar*. *Revista de estudios y experiencias* N°5 vol. 3. Madrid.

Le Boulch, J. (1983) *El desarrollo psicomotor de 0 a los 6 años*. Madrid

Le Boulch, J. (2001) *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Publicaciones INDE, Barcelona

Le Breton, D. (2010) *Aprender a través del cuerpo: la enseñanza de las actividades corporales*. En *Cuerpo sensible*. Santiago: Metales Pesados.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. sage.

Lincoln, Y. y Guba, E. G. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. pp.163- 188. EE. UU.: Sage.

Lois, P. (2010). *Movimiento, corporalidad y educación*. *Rev. Educación Mineduc*, Chile.

- López, E. (2020). *USO DE LAS TIC EN TIEMPOS DEL NUEVO CORONAVIRUS*.
<https://www.copcy1.es/wp-content/uploads/2020/04/USO-DE-LAS-TIC-en-tiemposde-coronavirus.pdf>
- Magaña, S., y Hernández, J. (2018). *IMPORTANCIA DE LA PLANEACIÓN CONTEXTUALIZADA EN LA PRÁCTICA DOCENTE*.
<http://ciinsev.com/web/revistas/2017-2018/primeraEdicion/REVISTA3/02.pdf>
- Malaguzzi, L. (1993). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*.
https://www.google.com/url?q=https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf&sa=D&source=docs&ust=1653782332883031&usg=AOvVaw16Pwa--3dHFz1U_inwUJKr
- Manhey, M. (2021). Segura, M. (2021). Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 12(1), 33–44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585085>. Figueroa, I. (2021)
<https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/63922/68964>.
- MARGARITA (2011). CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO MOTOR EN NIÑOS DE 3 A 7 AÑOS DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA. *Psicogente*, 14(25),76-89. ISSN: 0124-0137.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552358008>
- Maturana, H. (1993). *AMOR Y JUEGO*. JCSÁEZ.
https://www.google.com/url?q=https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/amoryjuegohumberto_maturana_romesin.pdf&sa=D&source=docs&ust=1653808198457687&usg=AOvVaw2MkxmoxyOmT_0QMGeVUIeV
- Meneses, M. y Monge, M., (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *revista Educación*, (25)2, 112-124 <<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>>
- Mertens, D. (2015). *Mixed methods and wicked problem*.
https://www.researchgate.net/publication/278324244_Mixed_Methods_and_Wicked

Problems

Ministerio de Educación (2015) *Creación de la Intendencia de Educación Parvularia ley N° 20.835*. Congreso Nacional

Ministerio de Educación. (2020). *Aprendo TV*: Te invitamos a ver los capítulos de este bloque educativo. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/aprendotv/> Ministerio de Educación. (2001). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2001). La Educación Parvularia en Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2019/mono-810.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ministerio de Educación. (2009). *LEY NÚM. 20.370*. Ley general de la Educación Congreso nacional.

Ministerio de Educación. (2009). *Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2011). *Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento libro I y II*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares de Educación física y salud*. Santiago

Ministerio de Educación. (2018) *Bases Curriculares Educación de Parvularia*. Santiago:

Ministerio de Educación. (2019). *TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2021) *Juntos Chile se recupera y Aprende*. Cepal.org.

https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/presentacion_mineduc_chile_13102021.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *5 Principios*. cinco principios.

<https://5principios.mineduc.cl/iniciativa/>

Ministerio de Educación. (2021). *Chile se recupera y aprende*

https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2021/03/Chile_se_recupera_y_aprende.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Mineduc y Unicef presentaron kit de Apoyo Socioemocional para abordar efectos de la pandemia en escolares*. Ministerio de Educación.

<https://www.mineduc.cl/kit-de-apoyo-socioemocional/>

Ministerio de Educación. (Ed.). (2013). *REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD DEL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y CREA UN SISTEMA DE FINANCIAMIENTO GRATUITO DESDE EL NIVEL MEDIO MENOR*.

Constitución política de Chile

Ministerio de Educación.(1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)*.

Universidad de Chile. <https://uchile.cl/presentacion/normativa-y-reglamentos/leyorganica-constitucional-de-ensenanza>

Ministerio de Educación.(2013). *CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO EN LOS*

APRENDIZAJES Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, predeportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares..

https://www.academia.edu/7480046/201310091609520_Corporalidad_Movimiento_Aprendizaje.

Ministerio de Educación.(2015). *CREA LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN*

PARVULARIA, LA INTENDENCIA DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y MODIFICA DIVERSOS CUERPOS LEGALES, Ley N° 20.835. Congreso Nacional.

Ministerio de Educación.(2021). *Emoticlub una serie sobre la salud emocional de niños y*

niñas. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/emoticlub-una-serie-sobre-la-salud-emocional-de-ninos-y-ninas/>

Ministerio de Educación.. (2022). *Medidas sanitarias para establecimientos educativos en el marco del plan seguimos cuidándonos paso a paso.*

<https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/04/medidassanitarias-seguimos-cuidandonos.pdf>

Ministerio de salud. (2020). *Presidente Sebastián Piñera presenta Plan Paso a Paso.*

Ministerio de Salud.<https://www.minsal.cl/presidente-sebastian-pinera-presenta-planpaso-a-paso/#>

Ministerio de salud. (2022). *Vacunación Campaña SARS-CoV-2. Total País.*

https://informesdeis.minsal.cl/SASVisualAnalytics/?reportUri=%2Freports%2Freports%2F9037e283-1278-422c-84c416e42a7026c8&ionIndex=0&sso_guest=true&reportViewOnly=true&reportContextBar=false&sas-welcome=false

Ministerio del trabajo y previsión social (2020). *MODIFICA EL CÓDIGO DEL TRABAJO EN MATERIA DE TRABAJO A DISTANCIA.*

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1143741&idParte=10110282&idVersion=2020-04-01>

Montenegro, M., Ornstein, C. and Tapia, P.,(2006), CUERPO Y CORPORALIDAD DESDE EL VIVENCIAR FEMENINO. <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v12n2/art04.pdf>.

Mora, C., Bonilla, G., y Bonilla, J. (2021). Impacto de la pandemia de covid-19 en los docentes: burnout, ansiedad y depresión. *REVISTA RUNAE*, 6(1), 41–60.

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/2203/1/document%20%281%29-41-60.pdf>

Moreira, M. (1997). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE.*

<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qualitative health research*, 5(2), 147–149.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104973239500500201>

- Muñoz, M., y Almonacid, A. (2015). COGNICIÓN, JUEGO Y APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA PARA EL AULA DE LA PRIMERA INFANCIA. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 162–177.
<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/576/592>
- Murcia N.(2003) *La motricidad humana: trascendencia de lo instrumental*. Buenos Aires. [Efdeportes: http://www.efdeportes.com/efd65/motric.ht](http://www.efdeportes.com/efd65/motric.ht)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Primera infancia: la vida de los niños y niñas antes, durante y después de la pandemia*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/primera-infancia-lavida-de-los-ninos-y-ninas-antes-durante-y-despues-de-la-pandemia>
- Osses, S., Tapia, I., & Ibáñez, F. (2006). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO*.
- Peralta, M., Espinosa, B., Fontaine, I., Lara, M., López, D., Manhey, M., & Simonstein, S. (2020.). *La Educación en tiempos complejos y de oportunidades: Necesidades de una visión sistémica integrada y humanizadora*.
<http://www.umce.cl/images/raiz/universidad/destacados/2020/la-educacion-entiempos-complejos-y-de-oportunidades.pdf>
- Piaget, J. Inhelder, B. (1984) *Psicología del niño*. Edit. Morata. Madrid.
- Picq, L. Vayer, P. (1977): *Educación psicomotriz y retraso mental*. Edit. Científico-Médica. Barcelona.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2017). *LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE*.
https://vra.ucv.cl/ddcyf/wpcontent/uploads/2017/03/gamificacion_continua.pdf
- Programa Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje. (2013). *Guía de Reuniones de*

Transferencia Educativa para la Educadora de Párvulos Líder. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2904/201304121101270.20130410PRIMERAREUNIONTRANSFERENCIACYMA_VF.PDF?sequence=1&isAllowed=y

Quiroga, A. (1992) “*Enfoques y perspectivas en la psicología social*”. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

Quirós, J. Schragar, O. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. Edit. Médica Panamericana. Buenos Aires

Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & SáezDelgado, F. (2020). PERCEPCIÓN DOCENTE RESPECTO AL TRABAJO PEDAGÓGICO DURANTE LA COVID-19. *Ciencia América*, 9(2).

<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/325/588>

Reek, A. et al., (1986). *La Educación física en las enseñanzas medias*. Edit. Paidotribo. España

Romero Jeldres, M., & Tenorio Eitel, S. (Ed.). (2021). *La Educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico*. Santiago, Chile: Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones.

Saiz-Álvares, J., Vergara- Muñoz, A., Acevedo-Duque, A., & Castillo, D. (2020). *B Corps: A Socioeconomic Approach for the COVID-19 Post-crisis*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01867/full>

Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de TICs Concepto y Modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp. 51-65

Sánchez, L., & Tamayo, M. (2020). *CUEST EL CAMBIO ACTITUDINAL EN ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO PROMOVRIENDO EL DESARROLLO DEL*

RESPECTO A LA DIFERENCIA Y AL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE IONES SOCIOCIENTÍFICAS Y DE LA NATURALEZA DE LAS CIENCIAS EN EL ESTUDIO DE LOS MODELOS ATÓMICOS.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26176/GonimaSanchezLau-raVanessa2020.pdf?sequence=8&isAllowed=y>

Sánchez, N.(2020). Movimiento y corporalidad en la infancia: perfeccionamiento docente para la apropiación curricular del nuevo núcleo de aprendizaje de las Bases

Curriculares para la Educación Parvularia. En Universidad de Chile (Ed.) *El gesto pedagógico: reflexiones y orientaciones en torno al núcleo de aprendizaje*

Corporalidad y Movimiento de las Bases Curriculares de Educación Parvularia

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones.*

McGraw-Hill Education.

Sandín, M.P. (2010) Investigación-Acción. En S. Nieto (ed) Principios, Métodos y Técnicas

Esenciales para la Investigación Educativa. Madrid: Dykinson

Santamaría, N. (2019). LAS CUÑAS MOTRICES EN EDUCACIÓN INFANTIL PERMITEN

UN CUERPO PRESENTE EN EL AULA. *Infancia, Educación y*

Aprendizaje, 5(1), 138–159.

<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1375/1485>

Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009) Juego y estética en Educación infantil, en Palacios, J.

Castañeda, E. (coord) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas

2021. pp. 91-104. Editorial Santillana

www.oei.es/historico/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf

Savin-Baden, M. and Major, C. (2013) Qualitative research: The essential guide to theory and practice. Routledge, London.

- Schilder, P. (1935). *Image and appearance of the human body*. Kegan Paul, Trench Trubner and Co. Londres
- Schön, D. (2010) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós
- Segura, M. (2021). Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 12(1), 33–44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585085>.
- Simari, G. y Torneiro, M. (2009). Autoevaluación Docente (s.a.). Un Momento para Reflexionar Sobre Nuestra Práctica.
<http://educacionenconstruccion.blogspot.com/2009/02/autoevaluacion-docente-unmomento-para.html>
- Spiggle, S. (1994). Analysis and Interpretation of Qualitative Data in Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 21(3), 491–503.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (s/f) <https://parvularia.mineduc.cl/nosotros/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021. orientaciones para desarrollar una modalidad educativa híbrida con colaboración de las familias niveles medios.
<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/Orientaciones-Trabajo-Nivel-Medio-05.07.2021.pdf>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *AMBIENTES DE APRENDIZAJE Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4522/ambientes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN PARVULARIA*. Gobierno de Chile.
https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Contigo juego y aprendo*. contigo juego y aprendo. <https://contigojuegoyaprendo.cl/>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Ficha Pedagógica para la priorización curricular: Nivel Medio Educación Parvularia - Corporalidad y movimiento*. Currículum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Nucleos-deaprendizaje/Corporalidad-y-movimiento/213835:Ficha-Pedagogica-para-lapriorizacion-curricular-NM-Educacion-Parvularia-Corporalidad-y-movimiento>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Juegos en casa*.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Juegos-en-casa.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Medidas tomadas en distintos países en Educación Parvularia frente a la contingencia global del COVID-19* (N.º 4).

MINEDUC. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/Evidencias-N-4.-Paises-frente-al-coronavirus-04.05.2020.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *Lineamientos Educación Parvularia 2021, Orientaciones para sostenedores y equipos directivos*. Ministerio de Educación.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/LINEAMIENTOS-EP-2021-1.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR UNA MODALIDAD EDUCATIVA HÍBRIDA CON COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS NIVEL DE TRANSICIÓN*.

<https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2022/02/Orientaciones-Trabajo-Nivel-Transicion-24.05.2021.pdf>

Subsecretaría de telecomunicaciones de Chile (2020). *brecha en el uso del internet*.

Subsecretaría Educación Parvularia. (2020). *Orientaciones para Planificar y Evaluar a Distancia en el Nivel de Educación Parvularia*.

<https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2021/04/Orientaciones-para-planificar-y-evaluar-a-distancia-EP-1.pdf>

Sullivan, L. (2009). *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications.

Superintendencia de Educación (2017). *Conociendo la intendencia de Educación Parvularia*.

Superintendencia de Educación (Ed.). (2020). *Modificación de la resolución exenta N° 559 y 587*. MINEDUC.

Superintendencia de Educación. (2017). *Particularidades de la educación parvularia*.

https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altimaversi%C3%B3n_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia_12_17_web.pdf

Tabak, G. (2017) *Explorar el cuerpo en el jardín maternal*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

The dialogue leadership for the americas. (2020,). *El desarrollo infantil durante la crisis del Covid-19: Recursos para las familias y los profesionales que trabajan con ellas Aug 21 2020*. <https://www.thedialogue.org/analysis/recursos-infantiles-covid-19/>

The lego Foundation y UNICEF. (2017). *Aprendizaje a través del juego*.

<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Tipán, I. (2020). La Educación Parvularia y el COVID-19, nuevos retos. *Reciamuc*, 402–410.

Tirapu, J. García, A. Luna, P. Verdejo, A. Ríos, M. (2012) *Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta*. Revista de Neurología, Madrid.

Toasa, J. (2015). “*LA IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN EL*

DESARROLLO PSICOMOTRIZ DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 5 AÑOS QUE ACUDEN A LA CONSULTA PEDIÁTRICA EN EL HOSPITAL GENERAL PUYO”

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/12205/1/%E2%80%9CLA%20IMP%20ORTANCIA%20DE%20LA%20ESTIMULACI%C3%93N%20TEMPRANA%20EN%20EL%20DESARROLLO%20PSICOMOTRIZ%20DE%20LOS%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20DE%200%20A%205%20A%C3%91OS%20QUE%20ACUDEN%20A%20~1.pdf>

Toro, S (2006). Vayer, P. (1985): *El niño frente al mundo*. Edit. Científico-Médica.

Barcelona.

Toro, S. y Sabogal, A. (2018) *Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En Infancia, juego y corporeidad*. Santiago: Ediciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Trigo, E. et als. (1999). *Epistemología de la Motricidad Humano. Creatividad y motricidad*.

Barcelona: INDE.

Troncoso, J. L. (2022). ¿DE VUELTA A LA NORMALIDAD? ANÁLISIS PSICOLÓGICO DE LA VUELTA A CLASES EN TIEMPOS DE POSTPANDEMIA COVID-19.

Cuadernos de Neuropsicología, 16(1), 94–97.

<https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/495/566>

Unidad de Curriculum y Evaluación (2020). *Ficha Pedagógica para la priorización curricular:*

NM Educación Parvularia - Corporalidad y movimiento Aprendo en Línea -

DOCENTE. MINEDUC. Gobierno de Chile

https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-213835_recurso_pdf.

Unidad de Curriculum y Evaluación. (2020,). *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial*. Ministerio de Educación.

<https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Educacion-General/Artes-visuales/ArtesVisuales-1-basico/209363:Orientaciones-para-la-implementacion-de-la-Priorizacion-Curricular-en-forma-remota-y-presencial>

Unidad de Curriculum y Evaluación., MINEDUC. (2020). *Priorización curricular COVID-19 Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/PriorizacionCurricular/Fundamentos-y-Orientaciones/177754:Priorizacion-Curricular-Educacion-Parvularia-Sala-Cuna-Nivel-Medio-y-Nivel-Transicion>

Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2020). REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN. *REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN*, 19(39), 1–315.

<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/888/586>

Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2022). REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN. *REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN*., 21(45), 1–506.

<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/issue/view/59/41>

Universidad de Chile. (2020,). *Académicos U. de Chile exponen los principales problemas de la Educación remota en el país*. Universidad de Chile, de

<https://www.uchile.cl/noticias/162982/academicos-uch-exponen-los-problemas-de-laeducacion-remota-en-el-pais>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013,). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?*

<https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf> Uribe,

I., Molina, V., Vergara, E., & Blandón, M. (2019). . *Educación física y deporte*, 22(1), 59–71.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3250/301>

1

Urrego Gutiérrez, A. (2021). MINEDUC. (1990, 10). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962). Universidad de Chile <https://uchile.cl/presentacion/normativa-y-reglamentos/ley-organica-constitucionalde-ensenanza>. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 150–170.

<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/600/623>

Urrego, A. (2017). <https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2021/revisar-informe-anual-2021/>. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 150–170.

<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/600/623>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política educativa*.

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajocolaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Valenzuela, J. P., Kuzmanic, D., y Díaz, R. (2021). *Aprendizajes a partir de la Experiencias de la Reapertura en los Establecimientos de Educación Parvularia en el contexto de la Pandemia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16979/nota_tecnica_ed_parv_VFF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Van Praag, H. (2009). Exercise and the brain: something to chew on. *Trends Neurosci*, 283–290. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2680508/>

Villalobos, X. (2020). Las cápsulas educativas: un desafío y una solución de largo alcance. En Gárate F. (Ed.) *Los Desafíos de la Educación Chilena en Tiempos de Pandemia: Perspectivas desde los protagonistas con un foco pedagógico*

Villanueva, F., y Espinoza, S. (2021). *Empleo en Chile: antes, durante y después de la pandemia*. CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2021/11/12/empleo-en-chile->

Zurita, F. (2021). Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile. *LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: PERSPECTIVAS DE LO PEDAGÓGICO*, 17–38. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/9670>

Anexos

Anexo 1. Categorías de análisis

Categoría I: Importancia que el profesorado de primera infancia le otorga al núcleo de corporalidad y movimiento.				
Familias	Códigos			
Importancia del núcleo	Corporalidad y Movimiento	Herramienta	Descubrir el mundo	Sentidos
	Más importante	Niños y niñas	Seres de movimiento	Fundamental
	Desarrollarse	Aprendizaje significativo	Juego	Autonomía
	Instancias de movimiento	Cuerpo	Promueven aprendizajes	Parte del desarrollo
	Psicomotricidad	Desarrollo cognitivo	Todos los días	Planificación
			Vital	Transversalmente
Categoría II: Estrategias desarrolladas por parte del profesorado de Educación infantil para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento.				
Familias	Códigos			
Estrategias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento	Estrategias	Protocolos	Objetivos priorizados	Objetivos de aprendizaje
	Propuestas hogar	Cápsulas	Potenciar	Núcleo
	Niños protagonistas	Sistema online	Pandemia	Pausa activa
	Yoga	Psicomotricidad	Experiencias	Canciones

	Baile entretenido	Trabajo con familias	Videos	Classroom
	Clases online	Clase exclusiva	Planificación contextualizada	Circuito motor Profesorado de Educación física
	Circuito motor	Juego		

Categoría III: Elaboración de estrategias de parte del profesorado de Educación Parvularia para el núcleo de corporalidad y movimiento desde la consideración de protocolos y referentes.

Familias	Códigos			
Elaboración de estrategias desde protocolos y referentes	Precursores	Reggio Emilia	Montessori	Pikler
	Maturana	Referentes	Junji	Lineamientos
	Bases Curriculares	Políticas públicas	Planes y programas	Objetivos priorizados
	MINEDUC	Distanciamiento	Presencialidad	Lavado de manos
	Aforo	Protocolos	Inexistencia de protocolo	Uso de mascarillas
	Alcohol gel	Estrategias		

Categoría IV: Elaboración de estrategias para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en base al contexto.

Familias	Códigos			
	Estrategias	Materiales	Contexto	Realidad

Elaboración de estrategias según el contexto	Espacio casa	Modificar	Falta de espacio	Contexto vulnerable
	Viven hacinadas	Experiencias de aprendizaje	Trabajo interdisciplinario	Profesorado de Educación física

Categoría V: Factores que afectaron el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento.				
Familias	Códigos			
Factores que afectaron el núcleo	Corporalidad y movimiento	Pocas instancias	Sistema online	Clase se repetía
	Presencialidad voluntaria	Subiendo videos	Confinamiento	Rezago corporal
	Niños sedentarios	Perdieron desarrollo de habilidades	Espacio para desplazamiento	Niños viven hacinados
	Cambio de protocolos	Encerrados	Cambio de estrategias	Familia pasiva
	Pandemia	Uso de pantallas		
Categoría VI: Desafíos para el desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento				
Familias	Códigos			
	Desafío	Pandemia	Cambio de estrategias	Complejo la distancia

Desafíos para el desarrollo del núcleo	Espacio para desplazamiento	Párvulos limitados	Cámara apagada	El tiempo de las familias
	Adulto presente	Protocolos	Aforo	Uso de pantallas
	Familia pasiva	Conexiones online	Falta de evidencia	Frustración
	Niños apáticos	Derivaciones psicológicas	Experiencias	Mayor dificultad
	Juego	Familias	Encerrados	Materiales
	Conectaban	Falta de importancia	Falta de participación	Conexión internet
Categoría VII: Reflexión acerca del cambio sobre las estrategias del núcleo de corporalidad y movimiento				
Familias	Códigos			
Reflexión sobre el cambio de estrategias	Reflexión	Como mejorar	Pedagogía crítica	Estrategias
	Sistema online	Agotador	La pantalla	Falta de evidencia
	Núcleo	El niño se frustraba	Mamá se rendía	Pandemia
	Similares	Modalidad presencial	Retroceso	Replanteamiento
	Potenciar	Hacer retroalimentación	Corporalidad y movimiento	Reevaluar las experiencias

	Mediación		
--	-----------	--	--

Anexo 2. Criterios de transcripción

	Criterio
Superposición de discursos	Identificación en negrita y discurso. Ej: Investigadora 1: xxx; Entrevistada: xxx
Imitación de otro sujeto/a	Con comillas, en cursiva y discurso. Ej: Entrevistada: <i>"fue Paulo Freire quien dijo que"</i>
Resumen de la respuesta	Con comillas, en negrita y discurso. Ej: Investigadora 1: entonces quiso decir que "xxx"
Exclamación e interrogación de pensamientos personales	Con signos según corresponda y discurso en comillas y cursiva. Ej: Entrevistada: y yo dije <i>"¿Esto es real?"</i>
Extensión de palabras	Sólo tres letras de extensión. Ej: Entrevistada: Okeyyy
Pausas largas	Entre paréntesis y tres puntos: Ej: (...)
Repetición de palabra	Se vuelve a escribir y se separan por comas. Ej: eso, eso
Tartamudeo	Guión entre medio. Ej: pa-para
Titubeo	Tres puntos. Ej: eh...ya
Risas del grupo	Entre paréntesis y palabra risas. Ej: (risas)
Risas propias	Palabra "ja" repetida tres veces. Ej: jajaja
Modismos	Escritos en forma textual. Ej: po'

Palabras terminadas en i	Letra i y con tilde según corresponda. Ej: querí, sabí, tení
Unión de dos palabras	Apóstrofo simple. Ej: pal'
Letra suprimida al final de la palabra	No se escribe la letra faltante y no se considera el apóstrofo simple al final de la palabra. Ej: vamo', somo'

Anexo 3. Tabla de validación entrevista semi estructurada

Solicitud de validación

Estimada autoridad

Junto con saludar y esperando se encuentre bien, nos permitimos dirigirnos a usted con la intención de presentarle nuestro tema de investigación de nuestra memoria de grado y de solicitar su ayuda como experta para poder validar nuestro instrumento de recolección de información.

Nuestra memoria se encuentra bajo el paradigma cualitativo y contempla un enfoque cualitativo, una de las técnicas a utilizar es la entrevista semi-estructurada; el cual es parte fundamental del proceso de investigación de nuestra memoria de grado, la cual se titula *Desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en niveles medios y transición I y II de centros educativos de la Región Metropolitana durante los años 2019-2020* y cuyo objetivo general es *analizar cómo la virtualidad ha influido en las estrategias del desarrollo del núcleo de corporalidad y el movimiento en niños y niñas de los niveles de transición en el contexto de emergencia sanitaria.*

Rogamos por tanto a usted en su calidad de Doctor, proceder a emitir su juicio y opinión respecto a cada ítem de la siguiente entrevista, la cual se enmarca en el estudio del tema central de la investigación, teniendo en cuenta los siguientes indicadores: A = Aprueba, considera que la pregunta permite el logro del objetivo

R = Rechaza, considera que la pregunta no aporta al objetivo.

Modificaciones que sugiere a la pregunta o criterios de respuesta. Y al finalizar, sugerencias respecto a aspectos que no han sido considerados en el instrumento.

Agradeciendo desde ya su amable colaboración que sin duda será un aporte invaluable para nuestro estudio, le saludan atentamente Rocío Araya, Daniela Berríos y Maite Mejías
Estudiantes de Educación Parvularia

TABLA DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Para dar inicio a la siguiente entrevista de carácter semi estructurada, se le invita al entrevistado/a a presentarse, teniendo en cuenta su nombre, edad, título profesional, trayectoria académica (si cuenta con algún postítulo, nombre de la universidad de egreso, en qué se desempeña actualmente, entre otros), años de experiencia, trayectoria profesional (lugares y niveles educativos en los cuales se ha desempeñado) y describir la modalidad de trabajo que ha utilizado durante la alerta sanitaria.

“Desarrollo del núcleo de corporalidad y movimiento en niveles medios y transición I y II de centros educativos de la Región Metropolitana durante los años 2019-2020”

Objetivos específicos	Sustento teórico	Indicadores	A	R	Modifica
Describir las estrategias que las educadoras de párvulos están utilizando para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento bajo el contexto de alerta sanitaria.	Bajo el contexto del desarrollo de estrategias pedagógicas que desarrollen el núcleo de corporalidad y movimiento, las educadoras de párvulo cuentan con una amplia gama de recursos para trabajar la consciencia para y con el cuerpo. Es desde esta premisa que la toma de conciencia progresiva del propio cuerpo y sus potenciales, es un proceso que requiere de la observación del adulto para identificar y ofrecer experiencias en forma oportuna, otorgar tiempo suficiente para el desarrollo, seleccionar los recursos más pertinentes, y así potenciar el	¿Cuál es la importancia que tiene para una educadora de párvulos la corporalidad y el movimiento en los niños y niñas?			
		¿Durante el contexto de pandemia cómo ha desarrollado el núcleo de corporalidad y movimiento?			

	<p>descubrimiento cotidiano de sus avances, alcanzados en forma automática (BCEP, 2018)</p> <p>Por otra parte, se requiere intencionar situaciones para que el niño y la niña reconozcan sus sensaciones de agrado o desagrado, a través de experiencias tales como el uso de cojines más duros o blandos, objetos de diferentes tamaños, el contacto con telas transparentes (para apreciar diversas luminosidades a través de éstas), el uso de juguetes con texturas más rugosas o lisas para manipular, la exploración de hierbas, flores o especias que le permitan distinguir olfativamente o momentos para percibir la temperatura del adulto significativo cuando lo abraza. Asimismo, dar tiempo suficiente para relajar y distenderse corporalmente en plenitud y para tener oportunidad de observar y hablar de su cuerpo, y los cambios que se producen en este, con el movimiento (BCEP, 2018).</p>	<p>¿Cuáles han sido los desafíos y/o dificultades que usted ha tenido para desarrollar el núcleo de Corporalidad y Movimiento durante la pandemia?</p>			
		<p>¿Qué estrategias ha utilizado para desarrollar el núcleo en el contexto de emergencia sanitaria?</p>			
<p>Explicar cómo las educadoras de párvulos determinan las estrategias a utilizar durante las experiencias pedagógicas durante el</p>	<p>Dado el contexto que se presenta en nuestro país pretendemos conocer el modo en que las educadoras han determinado las estrategias que han utilizado durante las experiencias de aprendizaje, para esto, debemos considerar que de forma drástica, el modo de relacionarse entre los educadores y los párvulos se fue</p>	<p>¿Qué criterios o referentes ha considerado al momento de definir estrategias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento?</p>			

<p>contexto pre pandémico y actual.</p>	<p>transformando en reuniones sincrónicas por medio de computadores y/o teléfonos inteligentes. Por lo tanto, se debe considerar que, los procesos de enseñanza/aprendizaje en entornos virtuales se han desarrollado como un elemento de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones</p>	<p>¿Cuáles han sido los protocolos o lineamientos que regulan la toma de decisiones para elaborar estrategias que tengan como objetivo el desarrollo de este núcleo en específico en el centro</p>			
	<p>para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse tanto de las organizaciones como de los individuos y desde esta perspectiva podemos entender la innovación como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que responde a las necesidades de transformación de la prácticas para un mejor logro de los objetivos (J Salinas, 2004).</p>	<p>educativo en el cual trabaja?</p>			
		<p>¿De qué manera han influido los protocolos o lineamientos oficiales para la elaboración de las estrategias utilizadas (antes de la pandemia) al desarrollo de este núcleo?</p>			
		<p>¿De qué manera cree usted que estrategias que ha utilizado cumplen con el objetivo del desarrollo del núcleo?</p>			

<p>Contrastar las estrategias utilizadas por las educadoras de párvulos para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento en el contexto pre pandémico y el contexto actual</p>	<p>Considerando el contexto actual que se presenta en el mundo, la forma de realizar las experiencias de aprendizaje cambiaron drásticamente, por lo tanto, los líderes educativos deben tomar medidas inmediatas para desarrollar e implementar estrategias que mitiguen el impacto educativo de la pandemia. Creemos que la cooperación puede ayudar a los líderes educativos a diseñar respuestas educativas efectivas, y que la primera y más simple forma de cooperación es intercambiar conocimiento sobre lo que las escuelas,</p>	<p>¿De qué manera cree usted que la pandemia afectó el desarrollo del núcleo?</p>			
		<p>¿Cuál es su reflexión acerca del cambio en las estrategias utilizadas durante el contexto pre pandémico y el contexto actual?</p>			
<p>(pandémico)</p>	<p>comunidades y países están haciendo actualmente para proteger las oportunidades educativas durante la pandemia (Reimers, Fernando M.; Schleicher, Andreas, 2020). Debido a lo anterior, surge la necesidad de conocer las estrategias que los y las educadoras de párvulos han ido utilizando para el desarrollo de este núcleo y así poder realizar un contraste en el contexto pre pandémico y pandémico</p>	<p>¿De qué manera cree usted que la virtualidad o la no presencialidad en tiempos de pandemia distorsionó en alguna medida el foco del núcleo de corporalidad y movimiento?</p>			

A: Aprueba sin modificaciones **R:**
Rechaza / elimina

Observaciones:

DATOS DE JUEZ EXPERTO

Nombre:

Profesión:

Título y grado:

Lugar de trabajo:

Considera válido el instrumento:

Sí, se efectúan los cambios sugeridos

No, debe re hacerse

Firma: