**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**
**ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

# PERCEPCIONES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS MOTRICES EN LA INFANCIA, DIRIGIDAS A NIÑOS CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**Trabajo de título para optar al grado de licenciado(a) en educación y al título de profesor (a) de educación física**

**TESISTAS**
**CLAUDIA COLINA CHACÓN**
**SEBASTIÁN EREÑA HUANCHICAY**
**MARÍA PAZ VILCHES VEAS**

**PROFESOR GUÍA**
**Dr. RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ**

**VIÑA DEL MAR, JUNIO 2016**

# AGRADECIMIENTOS

A mis ***padres*** por el esfuerzo constante que hacen para darnos siempre lo mejor de sí, por su apoyo, sus consejos y su amor incondicional, sobre todo en estos años de formación profesional. Los amo de aquí a las nubes y a los corales.

A mi ***hermano Daniel*** por su apoyo incondicional, por sus consejos en los momentos más necesarios y por el amor infinito que me ha entregado desde que llegué a su vida. Te amo hermanito.

A mi ***Lelita querida***, por el amor y los regaloneos con los que me recibía en cada visita. Lo mejor de venir a vivir tan cerca de ti, es que pude disfrutarte, regalonearte al máximo. Gracias por todo lo que me enseñas. Te amo mucho.

A mis ***tíos y primos*** por sus consejos, apoyo y amor incondicional, que a pesar de la distancia siempre estaban. Los quiero mucho.

A mis ***compañeros y amigos*** de universidad por aguantarme en mis mejores y peores momentos y por enseñarme tantas cosas, no sólo relacionados a los conocimientos de nuestra disciplina, sino que también con aquellos aprendizajes para la vida. Con ustedes crecí y contribuyeron a convertirme en una mejor persona.

A mis ***profesores de carrera*** por la entrega, la paciencia, los consejos, las enseñanzas, y por compartir sus conocimientos y experiencias con nosotros.

A ***José, Hans y Jonny*** por su paciencia eterna, su disposición, cariño y buena onda con la que nos recibían día a día. Muchas gracias chiquillos, sin ustedes, EFI no sería lo mismo.

A ***Víctor Valenzuela*** por su apoyo y compañía en los peores y mejores momentos de esta etapa. Gracias también por las risas, regaloneos y consejos. Te amo.

A mis compañeros de tesis, ***María Paz y Sebastián*** con quienes compartí muy buenos momentos durante este proceso. Les doy las gracias por tenerme paciencia y por permitirme conocerlos a ustedes y a sus bellas familias. Ha sido un largo proceso donde los he aprendido a conocer y querer tal y como son. Por último agradezco a sus ***familias*** por acogernos durante este semestre con tanto cariño y preocupación, fueron un apoyo fundamental para llevar a cabo ésto de la mejor manera.

A mi ***Tata Nico, Mama Chila y Tata Tommy*** que desde el cielo me acompañan y me cuidan. Los amo.

Soy inmensamente afortunada por haberlos conocido y tenerlos en mi vida. Infinitas gracias.

***CLAUDIA COLINA CHACÓN***

Me gustaría iniciar esta sección recordando mis primeros pasos dentro de la universidad, agradeciendo a algunos de los seleccionados de gimnasia artística de la PUCV que no sólo fueron una gran compañía, sino que también, me enseñaron valiosos aprendizajes en lo que corresponde a las materias de educación física, entrenamientos y, sobre todo: la gimnasia. A ***Javier Herrera, Víctor Valenzuela, Gabriela Donoso, Nicolás Quezada y Carlos Jara*.**

A ***Claudia Molina,*** *y* ***Ximena*** que fueron mis entrenadores de ésta disciplina. A mi tutor ***Renzo Delgado*** por prepararme físicamente a lo que se me avecinaba en la carrera.

A mis compañeros de carrera ***Rafael Gajardo*** *y* ***Rodrigo Weinberger,*** que compartieron conmigo, flojeando, riendo y trabajando durante la carreara.

A ***Leonardo Aguilar, Pablo Ochoa, Federico Sandoval, Renato Vargas, Francisco González, Álvaro Gómez, Felipe Luarte y Sebastián Muñoz,*** que han sido mis amigos desde la época escolar básica y que hasta ahora, ha resultado una amistad inquebrantable.

A mis padres, ***Alexis Ereña*** *y* ***Elizabeth Huanchicay*** que con mucho esfuerzo han logrado financiar el pago de mi universidad y acompañado en los mejores y peores momentos, brindándome su cariño y afecto, los amo.

A mi hermana pequeña ***Isabella Ereña,*** que alegra mis días con su entusiasmo, amor e ingenio único. Y no solo a mí, sino que mis compañeras de trabajo, que también pudieron disfrutar de su peculiar y hermosa personalidad. Te amo.

A mi hermano ***Alexis Ereña***, quien ha compartido y vivido conmigo todo tipo de emociones, amistades, y juegos durante 23 años. Me ha ayudado a crecer y formarme como persona. Te amo.

A mi amiga, acompañante, polola, compañera tesista y de curso en la carrera, ***María Paz Vilches***, que ha estado a mi lado durante todo este proceso, no podría dejar de agradecerte por todo lo que has hecho por mí. Te amo.

A mi compañera de tesis ***Claudia Colina Chacón***, a quien pude conocer más a fondo y descubrir la bella y trabajadora persona que es. Quien no sólo me aceptó y acogió en su trabajo de título, si no que también en su casa, con el fin de poder llevar a cabo este proceso. Gracias por todos los almuerzos.

Agradecimientos especiales a la familia ***Vilches-Veas*** quienes se portaron un siete conmigo, acogiéndome, alimentándome y hasta abrigándome. Fueron fundamentales para poder lograr este difícil desafío.

A las mascotas, a la ***Pepa, Cachito, Catalina, Yali*** *y* ***Emilia.***

***SEBASTIÁN EREÑA HUANCHICAY***

***Mamá y Papá***, agradecer por cada cosa que han hecho por mí sería imposible hacerlo en una sola instancia, pero sí puedo ahora agradecer por las enseñanzas que han entregado, apoyarme en las cosas que quiero, por las libertades y por los límites, por las palabras de aliento cuando he sentido que no puedo más, por su sacrificio y sobre todo por su inmenso amor. Los amo.

A mis ***hermanos, humanos y de otras especies***, por ser parte de mi vida, por las conversaciones, los tiempos de ocio, por la compañía y por todo lo demás.

A mi ***abueli Cata***, por siempre estar pendiente de que no nos falte nada, por cuidarnos, por amarnos y por todo lo que hace día a día.

A mi ***familia*** en general, Cote y Pascal, por siempre llenarme de energía y amor con cada visita y por siempre darme ánimo; a mi familia de San Fernando, por brindarme el amor y confianza de una familia, más allá de los lazos sanguíneos, ustedes me brindaron a mí y a mi familia un hogar más y no hay vida suficiente para agradecer aquello; a mi madrina y su familia por siempre estar presentes, en buenas y en malas. A Andrea por ser mi amiga incondicional, pese al tiempo y la distancia.

A mi ***profesor de Taekwondo***, que me enseñó lo hermoso de este arte marcial, que puso a prueba mis capacidades para darme cuenta de que puedo lograr las cosas que quiero y por encausarme a esta bella profesión.

A ***Sebastián***, por acompañarme todos estos años como amigo y como pololo, por apoyarme, romper mis esquemas, por hacerme disfrutar hasta los pequeños momentos y por tanto más que nos queda.

A ***Claudia*** por aceptarnos en este proceso cuando nadie más lo hizo, por hacer de este proceso uno entretenido, de acompañamiento, de comida y muchas risas.

A las ***personas que conocí en todo este trayecto universitario***, profesores, compañeros y unos pocos amigos que hicieron de esta experiencia una enriquecedora y hermosa.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

***MARÍA PAZ VILCHES VEAS***

A nuestro profesor guía, **Rodrigo**, por toda la ayuda en este proceso, por su siempre amable disponibilidad, por su apoyo en todas las adversidades que se presentaron, por darnos ánimo en los momentos de desgano, y sobre todo por su confianza de brindarnos la posibilidad de trabajar con él.

***ATENTAMENTE CLAUDIA COLINA, SEBASTIÁN EREÑA y MARÍA PAZ VILCHES.***

# ÍNDICE GENERAL

# Índice

**RESUMEN** 16

**ABSTRACT** 18

**INTRODUCCIÓN** 20

**Capítulo I**

**MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

1.1. Infancia: Concepciones sobre su concepto e historia. 25

1.2. La educación parvularia en Chile. 28

1.3. Motricidad e infancia. 40

1.4. Motricidad, infancia y proceso educativo. 45

1.5. La didáctica como orientadora de los procesos educativos. de la motricidad en educación infantil. 48

1.6. Necesidades educativas especiales en el Chile actual. 53

**Capítulo II**

**MARCO METODOLÓGICO**

2.1. Antecedentes del problema. 58

2.2. Problema a investigar. 61

2.2.1. Preguntas de investigación. 61

2.3. Objetivos del Estudio. 62
2.3.1. Objetivo General. 62
2.3.2. Objetivos Específicos. 62

2.4. Metodología de la Investigación. 63
2.4.1. Tipo de Investigación. 63
2.4.2. Diseño de la investigación. 64
2.4.3. Sujetos Participantes. 64

2.5. Proceso de recolección de la información. 67

2.6. Análisis de la información. 69

**Capítulo III**
**ANÁLISIS, HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1. Proceso de análisis de la información. 73

3.2. Hallazgos y discusión de la investigación. 77

**Capítulo IV**
**CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1. Conclusiones. 127

4.2. Proyecciones de la investigación. 131

**BIBLIOGRAFÍA** 132

**ÍNDICE DE TABLAS** 151

**ÍNDICE DE FIGURAS** 153

**ANEXOS** 155

## RESÚMEN

# PERCEPCIONES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS MOTRICES EN LA INFANCIA, DIRIGIDAS A NIÑOS CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA[1]


**AUTORES**

**CLAUDIA ELIZABETH COLINA CHACÓN**

**SEBASTIÁN ANDRÉS KEVIN EREÑA HUANCHICAY**

**MARÍA PAZ VILCHES VEAS**

**DIRECTOR TESIS**

**Dr. RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ**



La presente investigación indaga sobre las percepciones[2] en relación a las prácticas motrices en la infancia por parte de un grupo de expertos en la temática, y al interior de instituciones educativas que atienden a niños[3] sin necesidades educativas especiales, como también aquellas que las poseen. De acuerdo a las preguntas y objetivos que nos orientan, la metodología es cualitativa de carácter descriptivo, relacional e interpretativo. Los sujetos participantes son 4 expertos en motricidad infantil y 8 profesionales que trabajan dicha temática en aula. La información se recoge a través de la técnica de entrevista semiestructurada, y su procesamiento se realiza desde la categorización



[1] El presente trabajo fue realizado en el contexto y gracias al patrocinio del Proyecto de Investigación FONDECYT (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica) No 11140872, titulado "Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas motrices en la infancia… ¿dónde estamos?".


[2] El concepto de percepciones será entendido desde el planteamiento que realiza Moreno (2011), que a partir de un análisis del profesorado de Educación Física, menciona que todo lo que hace un profesor en el día a día desde lo profesional está determinado y condicionado por una serie de procesos internos de alta complejidad, a lo que algunos autores según Moreno denominan con diferentes conceptualizaciones: procesos de pensamiento, teorías cognitivas, teorías implícitas, percepciones, concepciones, teorías subjetivas, entre otras. Al respecto señala: *"Creemos, desde una visión quizás algo personal, que estas diferenciaciones son más artificiales que reales pues distinguir, realmente, entre una teoría subjetiva y una creencia, por ejemplo, es volver al paradigma tradicional en donde la realidad es algo externo al sujeto que investiga y que puede ser manipulada por éste"* (p. 118). Su elección del concepto de **percepciones**, menciona, que se basa en la teoría de Humberto Maturana y Francisco Varela, donde el ser humano es concebido como un todo: *"...nos vimos en la obligación de buscar, y encontrar, una terminología y una perspectiva teórica que hiciera el intento de aglutinar las diferentes conceptualizaciones, en el entendimiento de que los seres humanos creemos, conocemos, construimos teorías, etc., a partir de la relacionalidad (inevitable) entre sujeto y entorno"* (p. 118), añade: *"...cuando nosotros decidimos estudiar las percepciones lo hicimos siendo conscientes que íbamos a estudiar una realidad humana determinada por el sujeto en su totalidad"* (p. 119). Finalmente Moreno plantea que es más importante comprender la experiencia humana, que las disputas de qué o cuál concepto utilizar para interpretar sus procesos internos.

[3] Entendiendo el valor que posee la explicitación en el discurso de ambos géneros, "niño y niña", por temas de redacción y de facilitar la lectura de quienes acceden al presente trabajo, se hará alusión sólo a "niño". Se procederá de igual manera en los casos que se requiera, por ejemplo: "profesor y profesora", "educador y educadora", "hombre y mujer", entre otros.

siguiendo las directrices de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory”. Dicho análisis se realiza desde una lógica inductiva interpretativa, y las categorías se construyen desde una codificación abierta, axial y selectiva. De los principales hallazgos es de relevancia señalar que desde las voces de los entrevistados, está presente i) la valoración y adscripción a los paradigmas unicistas e inclusivo en educación ii) una concepción unicista del ser humano, en la cual se concibe a la motricidad como expresión de la subjetividad de su ser; iii) valoración de lo lúdico como elemento esencial y central de los procesos de aprendizaje; iv) la importancia de otorgar una intencionalidad clara a los procesos de enseñanza; v) la importancia de la familia como apoyo y colaboración a la tarea que realizan las instituciones educativas; y vi) la valoración de las prácticas motrices como espacio pedagógico intencionado que colabora en el desarrollo integral de los niños.

**PALABRAS CLAVES**

Motricidad; Infancia, Necesidades educativas especiales; Práctica motriz, Bases curriculares, Educación parvularia.

## ABSTRACT

# PERCEPTIONS AROUND THE MOTOR PRACTICES IN CHILDHOOD, ADDRESSED TO CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE SECOND CYCLE OF NURSERY EDUCATION



**AUTHORS**

**CLAUDIA ELIZABETH COLINA CHACÓN**

**SEBASTIÁN ANDRÉS KEVIN EREÑA HUANCHICAY**

**MARÍA PAZ VILCHES VEAS**

**THESIS DIRECTOR**

**Dr. RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ**



The next research investigates about the perceptions in relation to the motor practices in childhood and the teaching of it, by a group of experts on the subject and within the educational institutions that care for children without any special educational needs, as well as those that have. According to the questions and objectives that guide us, the methodology is qualitative descriptive, relational and interpretive. The participating subjects are 4 experts in children's motor skills and 8 professionals working this thematic in the classroom. The information is collected through semi-structured interview technique, and the prosecution is performed from the categorization following the guidelines of fragmentation and articulation of the "Grounded Theory". This analysis is performed from an interpretative inductive logic, and the categories are constructed from an open, axial and selective coding. Of the main findings is relevant to point out that from the voices of the interviewees, are present i) the valuation and assignment to unicist and inclusive paradigm in education i) a unicist conception of human beings, in which the motor skills is conceived as expression of the subjectivity of his being; ii) valuation of playfulness as an essential and main element of the learning process; iii) the importance of giving a clear intention to the teaching processes; iv) the importance of

the family as support and collaboration for the work performed by the educational institutions; and v) the valuation of the motor practices as an intentional pedagogical space that collaborates in the integral development of the children.

**KEY WORDS**

Motor functions; Infancy; Special educational needs; Motor practice: Curriculum: Preschool education.

# INTRODUCCIÓN

La educación inicial atiende integralmente a niños desde edades tempranas hasta su ingreso a la educación básica, favoreciendo de manera oportuna, pertinente y sistemática los aprendizajes que se espera que ellos logren en estas edades, siendo esta formación, un apoyo al rol que posee la familia como primer núcleo educativo.

Este nivel educativo, busca brindar espacios donde el aprendizaje sea de calidad, en cuanto a que esta etapa representa uno de los períodos más importantes para desarrollar aspectos como los vínculos afectivos, confianza, identidad, autoestima, vida de relación, entre otros; en la cual, se comprende al niño como un ser en crecimiento que debe descubrir y descubrirse desde la globalidad de su ser (Ministerio de Educación, 2005).

A su vez, el sistema educativo vigente plantea un modelo de escuela abierta a la diversidad que defiende un modelo inclusivo, haciendo frente a una educación segregadora de aquellos niños que poseen algún tipo de discapacidad, que los considera "diferentes". En ese sentido, las bases curriculares de la educación parvularia ofrecen un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para un trabajo que brinda amplias oportunidades de adaptarlo a los diferentes contextos. Asimismo, ha sido concebido como apoyo necesario para la articulación de una secuencia de aprendizajes respetuosa de los intereses, necesidades y características de los niños, en beneficio del desarrollo integral de los niños a los cuales se atiende. Lo que también es expuesto en la Ley General de Educación Nº 20.370/2009, que en sus artículos 3 y 10, atienden el derecho educativo para todos.

Gamboa, Cacciuttolo y Jiménez (2015), sostienen que somos seres corpóreos, y que la motricidad es expresión de la subjetividad de las personas, la práctica motriz en esta etapa de la vida cobra una importancia relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese contexto, la presente investigación indaga sobre las percepciones que poseen un grupo de expertos en la temática, y de profesionales que trabajan en aula, en torno a las prácticas motrices dirigidas a niños que se encuentren cursando el segundo ciclo de la

educación parvularia, independientemente de que posean o no necesidades educativas especiales. Junto con ello, se busca obtener información en relación a las propuestas pedagógicas que hoy en día se están realizando tanto en jardines infantiles como en escuelas especiales y su vínculo con las prácticas inclusivas. Lo cual permitirá generar una serie de reflexiones sobre cómo se deberían llevar a cabo este tipo de prácticas dirigidas a niños de 3 a 6 años de edad, y si es posible, desde la mirada de los entrevistados, llevar a cabo una práctica inclusiva.

Como señala el investigador responsable del proyecto FONDECYT en el cual se enmarca el presente trabajo, Dr. Rodrigo Gamboa.

> *"Los antecedentes, nos conducen a la conclusión que el estado del arte en la línea de investigación propuesta, percepciones de la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la etapa de la infancia, es incipiente en nuestro país. Se promulga hasta el día de hoy la propuesta de Moston en los años 80, que sin duda es un aporte desde lo metodológico, sin embargo el desafío es dar un salto cualitativo desde la investigación y producción académica para contribuir al desarrollo disciplinar en este ámbito educativo. Para ello, se requiere de esfuerzos mancomunados e interdisciplinarios de modo de investigar y crear un campo de conocimiento sólido que se enmarque en el saber universal y en el contexto propio"* (Gamboa, 2014: 6).

Desde el punto de vista estructural, el presente trabajo de investigación posee fundamentalmente cuatro apartados o capítulos; en el primero, se da a conocer las bases teóricas que sustentan este trabajo de investigación. En el podrán encontrar la conceptualización y análisis de conceptos tales como infancia, motricidad, didáctica, necesidades educativas especiales, entre otros.

En el segundo capítulo, marco metodológico, se abordan aspectos técnicos que se involucran en el protocolo de investigación, como el tipo de estudio, diseño, sus fundamentos, criterios de selección de los participantes, y proceso de análisis de la información recolectada.

En el tercer capítulo, se presenta el análisis, hallazgos y discusiones de los resultados obtenidos de dicho análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales y expertos en la materia. A lo largo de este apartado, se contrasta la información que se desprende del proceso de recolección de información con lo que se plantea desde las bases teóricas.

En el siguiente apartado, se plantean las conclusiones del proceso de trabajo investigativo, en donde se resuelven las interrogantes y los objetivos que han orientado el presente estudio. Conjuntamente a ello, se exponen las proyecciones para futuros trabajos que permitan profundizar en la temática.

Por su parte la bibliografía, permite dar a conocer las diferentes fuentes bibliográficas de los recursos teóricos utilizados a lo largo de este proceso de investigación. Conjuntamente a ello se exponen los anexos[4], apartado que considera toda aquella información que permitió acceder a los establecimientos educativos, tales como cartas de solicitud a los directores y consentimiento informado de los entrevistados. Finalmente se expone el guión de entrevista y documento por el cual se solicitó el juicio de expertos que permitió mejorar cualitativamente dicho guión.

[4] De acuerdo a los criterios éticos explicitados en los documentos de consentimiento informado (ver anexos) entregados a los sujetos participantes, no se incorporan en los anexos las respuestas entregadas por dichos sujetos durante el proceso del presente estudio (entrevistas). Lo anterior, es un compromiso que asume el investigador responsable, FONDECYT y la institución patrocinante, para este caso, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

*Capítulo I*

# MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

## 1.1. Infancia: consideraderaciones sobre su concepto e historia.

Cuando se indaga sobre el concepto de infancia, es común encontrar que no existe un consenso respecto a su definición, muy por el contrario, hay una gran variedad de posturas en torno a dicho concepto. Es interesante observar que autores como Zabalza (1996), Casas (1998), Jaramillo (2007) y García y Arranz (2011), explican que esta situación en torno al concepto de infancia se debe fundamentalmente a que su significado depende tanto de la cultura, como también del momento histórico que se esté viviendo, es decir, el término de infancia sería el resultado de una construcción social, en un momento, y un contexto determinado, lo que implica que está sometido a un proceso de cambio constante. Por cuanto, este concepto de infancia se definirá de acuerdo a la forma en que se ve y se percibe al niño en un momento específico, lo cual sin duda determinará el rol que cumplirá dentro de la familia y de la sociedad, como así también los deberes y derechos que se le atribuyen.

Desde una perspectiva histórica del concepto infancia, estos autores concuerdan que durante el siglo XV se concibe al niño como propiedad de los padres, con la obligación de responder, acceder y acatar toda ordenanza realizada por el adulto, quien ejercía su poder a su conveniencia y no pensando en las necesidades del niño. Posteriormente entre el siglo XVI y XVII, se comprende al niño como un ser humano pero incompleto, debido a que aún no ha logrado el desarrollo suficiente que caracteriza a los adultos. Sin embargo, desde el siglo XX, y gracias a los diversos aportes realizados por estudios científicos de distinta índole en esta etapa del ciclo vital, se concibe al niño como un sujeto de derechos (Jaramillo, 2007).

En la realidad nacional, alrededor del siglo XIX, los niños eran considerados como mano de obra, esto, en el contexto de que la mayoría de las personas residía en zonas rurales donde se requería ayuda en trabajos agrícolas, domésticos, ganaderos, entre otros; y por cuanto, los niños se convertían en una oportunidad de suplir dichas necesidades laborales, siendo obligados a cumplir con estas tareas desde temprana edad (Álvarez, 2011).

Si bien Zabalza (1996), Casas (1998), Jaramillo (2007), García y Arranz (2011), señalan que la infancia se concibe de acuerdo a la cultura y al momento histórico que se vive, la infancia como construcción social, planteamiento con el cual se concuerda plenamente, es de relevancia señalar que esta etapa es un período de tiempo en la vida de las personas que posee sentido en sí mismo, en la cual los niños perciben y conocen desde su sensomotricidad el mundo en el que están inmersos; y donde sus estructuras corporales, su desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico, están en su período crítico de desarrollo, aprendiendo a partir de cada una de las experiencias que se vive, y no de lo que se espera que vivan. La infancia, en especial la primera infancia (0 a 6 años), se debe considerar como un período fundamental en el desarrollo holístico de las personas, es el período fundante del desarrollo humano, en el cual es de suma importancia otorgar una gran gama de oportunidades que le permitan potenciar al máximo el desarrollo de las dimensiones anteriormente señaladas y que los constituyen como personas (Ministerio de Educación, 2005; Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015).

> *"Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra"* (Ministerio de Educación, 2005: 15).

Como se puede observar, las mismas Bases Curriculares de la Educación Parvularia afirman que la infancia es una etapa crucial para *"… el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros"* (Ministerio de Educación, 2005: 4). Por su parte Jaramillo (2007), corrobora dicha idea y señala que dependiendo de cómo se experimente esta etapa, se determina el desarrollo a posterior.

En este contexto y sin duda alguna, un hito importante para esta etapa es la realización de la "Convención de los Derechos del Niño" celebrada en 1989 por las Naciones Unidas, donde Chile, se compromete llevar a cabo todas las acciones y medidas necesarias que le permitan responder a los acuerdos suscritos en dicha convención (UNICEF[5], s/i :1). En ella, uno de los ejes centrales responde al derecho que tienen los niños de recibir una educación digna con miras a su desarrollo integral; derecho que se concibe como trascendental a la hora de intentar responder a los otros derechos que poseen los niños, como es el acceso a la información, expresarse de forma libre, a tener una vida sana y segura, entre otros.

> *"La educación es un derecho humano básico, vital para el desarrollo social y personal. Todas las niñas y niños merecen una educación de calidad que se fundamente en planteamientos basados en los derechos y en el concepto de igualdad entre los géneros. Además la educación mejora la vida, acabando con los ciclos generacionales de pobreza y proporciona los medios para un desarrollo sostenible"* (UNICEF, 2012: 1).

Aquí, se presenta una tensión interesante respecto al verdadero propósito que se busca en cuanto a la educación para la población infantil, en cuanto si es entendida como un derecho de ellos a una educación digna en función de su propio desarrollo, o en función del desarrollo sustentable de la sociedad. Es así como en el documento oficial del Estado de Chile, "Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile" (Ministerio de Educación, 2014), al hacer un análisis de su texto, se puede observar un exacerbado énfasis en los beneficios que obtendría la sociedad al lograr un correcto desarrollo de los niños desde edades tempranas, declarando:

> *"…la estimulación y desarrollo infantil temprano es un factor fundamental para lograr una sociedad sana, próspera y sustentable. Los primeros años de vida de una persona son claves para su desempeño en la vida adulta, puesto que los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en esta etapa son la*

[5] Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

*base para el desarrollo posterior, siendo muy difícil y costoso compensar lo que no se realizó en los primeros años"* (Ministerio de Educación, 2014: 4).

Se observa que además de relevar la necesidad de potenciar al niño para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y conocimientos, se asume y declara la necesidad de mejorar el producto para que rinda aún más de lo esperado. Con esto se pretende lograr que el niño aprenda y se desarrolle no sólo por ser un derecho y una necesidad esencial de la persona, sino que también para que colabore de manera eficiente con la sociedad desde lo laboral, social, económico, entre otros aspectos; al parecer, se postula al desarrollo de mano de obra.

Álvarez (2011), afirma que Chile al implementar y constituirse bajo un modelo capitalista neoliberal, tiene por consecuencia el gran riesgo que se ponga más atención a la infancia por ser considerada fundamental para responder a las necesidades y demandas de la sociedad, que por el sentido en sí misma que posee, convirtiéndose en un sujeto suficientemente capaz y eficiente para lograr rendir lo que más pueda en su trabajo, para atender y responder a las exigencias del medio en el que se encuentra. Al respecto, surgen y se quiere dejar planteadas preguntas como: ¿Cuál es el real propósito de la educación parvularia? ¿Qué se espera de los niños?; ¿Es la infancia la etapa donde se preparan para rendir mejor a la sociedad?; ¿La infancia es la etapa en la que se vela por un aprendizaje valioso y significativo para el niño?; ¿Es que acaso los niños siguen siendo propiedad de los adultos respondiendo a las necesidades y exigencias de su familia y de la sociedad?; ¿Se concibe a la infancia como etapa fundante del desarrollo humano?; ¿El niño es un sujeto de derecho o un sujeto subsidiario?

### 1.2. La educación parvularia en Chile.

*"Asegurar una educación de calidad desde los primeros años de vida es un compromiso que ha asumido con gran convicción el Ministerio de Educación, particularmente por los desafíos impulsados en este gobierno para la primera infancia. Chile tiene una gran oportunidad para avanzar hacia una mejor calidad*

*de los aprendizajes y reducir, en consecuencia, la desigualdad: la tarea es ardua y demanda el compromiso, el esfuerzo y la responsabilidad de todos los educadores y las educadoras de párvulos de nuestro país"* (Ministerio de Educación, 2008: 5).

La educación parvularia corresponde al primer nivel educativo, atendiendo a niños desde el nacimiento hasta que ingresan a la educación básica; y junto a la ayuda de la familia, busca el desarrollo de éstos, por medio de aprendizajes que sean acordes a su edad y nivel de desarrollo, que respondan a sus características, intereses y necesidades (Ministerio de Educación, 2005).

Este nivel educacional tiene sus orígenes no formales en Chile, en los pueblos originarios que de acuerdo a su cultura, tenían diversas formas de prestar atención y cuidados especiales a los niños desde su nacimiento con el propósito de otorgar diversos estímulos para su desarrollo. Un ejemplo de ello, son los "Yámana" de la zona austral de Chile, quienes escogían una madrina para el recién nacido para entregarles atención, como masajes y ejercicios motrices (Mardesic et al., 2001).

Posteriormente a mediados del siglo XIX, y gracias a las influencias provenientes de Europa y Estados Unidos, llega a Chile las tendencias de los grupos de juego y kindergarten, instituciones que tenían el carácter de establecimientos particulares. Tiempo después, a comienzos del siglo XX, una vez que dichas instituciones se asentaron en el país, tuvieron la posibilidad de ser subvencionados por el Estado. Posterior a ello, en 1906 se crea el primer kindergarten fiscal, bajo la influencia del método Alemán Froebeliano, el cual propone una educación desde el nacimiento hasta entrar a la educación básica. Sin embargo, en ese entonces, en Chile se dirige únicamente a niños entre los 3 y 6 años a modo de apoyo a la labor realizada por los padres.

En 1945, y bajo el Decreto Supremo Nº 987, se exige que todas las escuelas normales deben contar con una sección para la educación parvularia (Hermosilla, 1998), situación que refleja la importancia que se le otorga en ese entonces a la educación de niños

menores de 6 años. Tres años más tarde, en 1948, se crean los primeros planes y programas de estudio del nivel (Hermosilla, 1998; Mardesic et al., 2001).

De este modo la educación parvularia va tomando una gran relevancia, y para el término de los años sesenta, se había creado la sección de educación parvularia en el Ministerio de Educación, como también un comité nacional de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Esta relevancia que había logrado la educación parvularia en esos años, se ve reflejada en su incorporación en el año 1965 al sistema de educación regular nacional, que se plantea como objetivo *"…el desarrollo integral de la personalidad del niño y la adaptación inteligente al medio local y natural"*. (Hermosilla, 1998 :14). Y ya para el año 1966, nace la carrera de educación parvularia, expandiéndose a lo largo de todo Chile en tan sólo ocho años (Hermosilla, 1998; Mardesic et al., 2001).

Inicialmente, hasta el año 1970, fue el Ministerio de Educación quién se hace cargo de este nivel educativo, año en que se da paso a uno de los hitos más importantes para la educación parvularia, se crea bajo la Ley 17.301 la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), corporación a la que le ceden las responsabilidades de los jardines infantiles que son subvencionados por el Estado, cumpliendo funciones de fiscalización, promoción y financiamiento, entre otras (OEI, s/i: 2). Sin duda, este acontecimiento marca un antes y un después en el nivel, debido a que gracias a ello se logra ampliar la cobertura y promover en mayor medida este nivel educativo a lo largo del país. Así, en estos años la ya señalada propuesta Alemana Froebeliana basada en un enfoque lúdico del quehacer diario, fue creciendo de manera progresiva logrando atender a niños de diversos sectores y regiones de Chile (Hermosilla, 1998; Mardesic et al., 2001).

En esta época, se entendía que la calidad del servicio entregado dependía del desempeño del educador de párvulo, quien debía respetar las características, necesidades e intereses de los niños en beneficio del desarrollo integral de éstos. Sin perjuicio de ello, la calidad de educación que reciben los niños no depende únicamente del quehacer del educador o la educadora, ya que es de conocimiento que existen múltiples factores que inciden en el

proceso de aprendizaje. Por ejemplo, De la Mora (2003), plantea que entre ellos podemos encontrar los psicológicos, los fisiológicos y los referidos al estudio. En cuanto al primero, señala que es necesario motivar y buscar el interés de los niños en torno al aprendizaje, como así también generar refuerzos positivos que favorezcan su confianza y den cuenta de sus éxitos. Dentro los factores fisiológicos, es de suma importancia considerar el estado de salud dental y orgánico de los niños, cuidando su alimentación, las horas de sueño y la oxigenación que tiene el espacio en donde se realiza el proceso. Por último, en relación al estudio, plantea que para que sean eficientes y generen verdaderos hábitos, deben tener una técnica acorde a los contenidos a tratar y una duración suficiente que no provoque fatiga. Considerando la propuesta del autor, hay factores que éste plantea que son responsabilidad de los padres, sobre todo en estas edades, como son la supervisión de la alimentación y de las horas de sueño, además de colaborar en la generación de hábitos de estudio y el desarrollo de la confianza y seguridad del niño.

UNICEF (2002), propone que dentro de los factores que inciden en la calidad de la educación parvularia, estarían los relacionados con el establecimiento en cuanto a su ubicación geográfica, el tipo de dependencia administrativa (particular pagada, subvencionada o pública), el clima que prima en el centro, las prácticas que se llevan a cabo, entre otras. Por otra parte, plantea aquellos relacionados con los familiares, considerados por el autor como aún más importantes; nivel educacional y ocupación de los padres, sus expectativas y la calidad del ambiente familiar. El Gobierno de Chile (Ministerio de Educación, 2005), corrobora dichas ideas al plantear que la familia cumple un rol fundamental al ser la base de los vínculos afectivos y de los primeros aprendizajes de los niños, por tanto, deben involucrarse en el proceso educativo de sus hijos, complementando y potenciando las experiencias de aprendizaje que generan las educadoras.

Al respecto, en relación a los fines de la educación parvularia, es importante señalar que a la fecha el Ministerio de Educación en sus bases curriculares del nivel propone:

> *"Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando Los Derechos del Niño"* (Ministerio de Educación, 2005 :22).

Queda graficado en los párrafos anteriores el gran avance que ha tenido el nivel de educación parvularia en cuanto cobertura, promoción y fiscalización, sin embargo, al parecer quedan desafíos pendientes como el mejoramiento de la calidad de la educación entregada al interior de los jardines infantiles y establecimientos educacionales que atienden a niños de estas edades, sobre todo en los sectores más vulnerados. Educación 2020 (2013) expone que de aquí al año 2020 deberían:

- Aumentar la cobertura para cada tramo de edad y para todos los niveles socioeconómicos.
- Aumentar la fiscalización, el financiamiento de las instituciones como así también la calidad de la educación por medio de la estandarización de normas de calidad.
- Mejorar la formación inicial de educadores de párvulos y técnicos.
- Subvencionar la educación parvularia.
- Promover la integración social, para que los niños compartan en diversidad.
- Hacer obligatorio los niveles pre-kínder y kínder, todos los colegios deberían incluir estos niveles para articularlos con la enseñanza básica.

En el año 2015, y con la finalidad de mejorar en calidad, fortalecer la cobertura y la fiscalización en el nivel, se aprobó la ley 20.835 que permite a la mandataria la creación de la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, lo que se enmarca en el contexto de la reforma de dicho nivel educacional que compromete diversas acciones, tales como: i) la creación de políticas públicas; ii) nuevas propuestas educativas para el

nivel; iii) más cobertura; iv) mayor fiscalización de las instituciones que poseen la autorización del estado para su funcionamiento; entre otras acciones que comenzaron a ejecutarse a inicios del 2016 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).

El estado, en respuesta a esta reforma y a los compromisos adscritos en la "Convención de los Derechos del Niño", ha planteado que legalmente tiene la obligación de asegurar la educación en todos los niveles de la educación parvularia (Ideapaís, 2013). No obstante, y de acuerdo a lo establecido en la ley número 20.710, de los seis subniveles en los que se organiza este nivel, sólo el segundo nivel de transición (NT2), es obligatorio de cursar para poder hacer ingreso posteriormente al primer año de enseñanza básica (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2013); tal y como se señala en la siguiente tabla.

Tabla 1: Estructura de los niveles educacionales en la educación parvularia en Chile.

| CICLOS | NIVELES | | EDAD | NOMBRE COMÚN | NIVEL OBLIGATORIO |
|---|---|---|---|---|---|
| **Primer Ciclo** | Nivel Sala Cuna | Sala cuna menor | 0 a 11 meses | Sala cuna | No |
| | | Sala cuna mayor | 1 año a 1 año, 11 meses | | |
| | Nivel Medio | Medio menor | 2 años a 2 años, 11 meses | Jardín infantil o play group | |
| **Segundo Ciclo** | | Medio mayor | 3 años a 3 años, 11 meses | | |
| | Nivel Transición | Primer nivel de transición (NT1) | 4 años a 4 años, 11 meses | Pre-kínder | |
| | | Segundo nivel de transición (NT2) | 5 años a 5 años, 11 meses | Kínder | Si |

*Fuente:* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010.

Se puede observar que el nivel de educación parvularia se divide en dos grandes ciclos, primero y segundo, esta distribución obedece a los aprendizajes esperados de acuerdo al desarrollo evolutivo de los párvulos. El primer ciclo considera a niños desde los cero hasta los tres años, es decir, de sala cuna menor hasta medio menor; y el segundo ciclo

dirigido a niños entre los tres y seis años de edad, correspondiente desde nivel medio mayor hasta segundo nivel de transición (Ministerio de Educación, 2005).

Según plantean las Bases Curriculares del nivel (Ministerio de Educación, 2005), en el segundo ciclo, 3 a 6 años, se produce un cambio profundo en las necesidades de aprendizajes en los niños, así como en el tipo y cantidad de estímulos que requieren. Planteamiento que tiene su base principalmente en el nivel de autonomía, de lenguaje, y de la capacidad de relacionarse con otros que han alcanzado los niños en esas edades, lo que les ha permitido adquirir mejor manejo de sus movimientos, mayor conciencia de su cuerpo, más confianza y seguridad. Conjuntamente a ello, comienza a desarrollarse el pensamiento intuitivo, permitiéndoles establecer otro tipo de relaciones cognitivas como las lógico matemáticas. González y Gómez (2010), comparten estos planteamientos y añaden que a estas edades los niños han logrado consolidar patrones de movimiento, teniendo de esta manera mayor independencia y autonomía. *"Este nuevo nivel de capacidad, le posibilita comenzar a resolver problemas de movimiento que el medio o el docente le presentan, con atención e intención, pero recién hacia los seis años se afianza un dominio técnico, enriquecido y afinado…"* (González y Gómez, 2010: 13).

Al adentrarnos en los aprendizajes que propone el marco curricular de este nivel educacional, podemos observar que las bases curriculares proponen tres "Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje" que corresponden a la totalidad de oportunidades esenciales que deben vivenciar los niños. Dichos "Ámbitos" se subdividen en ocho "Núcleos de Aprendizaje", cada uno con su propio objetivo, los que proponen experiencias y aprendizajes que se deben desarrollar. Finalmente, se estructuran los "Aprendizajes Esperados", los que informan detalladamente qué es lo que los niños deben aprender. Estos últimos son los que se dividen de acuerdo a los ciclos señalados anteriormente (Ministerio de Educación, 2005). De los ámbitos de experiencias para el aprendizaje se puede señalar lo siguiente:

a) Formación personal y social

> *"La formación personal y social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia, con otros la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica"* (Ministerio de Educación, 2005: 36).

Son la seguridad y la confianza, las bases sólidas de esta edificación, que se desarrollan gracias a los vínculos afectivos de calidad que el niño crea con las personas significativas que son parte de su vida desde el nacimiento.

Los tres grandes núcleos que componen este ámbito de aprendizaje son: i) Autonomía, entendida como la capacidad que desarrollan las personas para actuar, pensar y sentir de forma independiente, permitiendo de este modo tomar sus propias decisiones; ii) Identidad, que está en función de que el niño logre conocer y reconocer sus características personales y valorarlas porque éstas lo hacen un ser único; y iii) Convivencia, que es la capacidad del niño de relacionarse con las personas con las que comparte de forma habitual u ocasional, de acuerdo a las normas y valores establecidos socialmente en su cultura (Ministerio de Educación, 2005). Entre sus objetivos se puede señalar.

Tabla 2: Ámbito formación personal y social y sus respectivos núcleos de aprendizaje

| ÁMBITO DE APRENDIZAJE | NÚCLEO DE APRENDIZAJE | OBJETIVO GENERAL |
|---|---|---|
| **Formación personal y social** | Autonomía | *"Adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente domino de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales"* (: 39). |
| | Identidad | "*Desarrollar positivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo aceptan como es, y que lo apoyan y potencian en la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares, a partir de los cuales puede contribuir con los demás"* (: 45). |
| | Convivencia | *"Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión, y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece"* (: 51). |

*Fuente*: Ministerio de Educación (2005).

b) Comunicación

> *"La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad"* (Ministerio de Educación, 2015: 56).

Este ámbito de aprendizaje posee dos núcleos: i) Lenguaje verbal, que a su vez considera el verbal y el no verbal, que propone que los niños sean capaces de comprender intenciones comunicativas como también la función expresiva de los textos, escuchar atentamente, lograr comunicar diversas vivencias y sentimientos, leer cuentos, generar

sus propios signos escritos, entre otros; y ii) Lenguaje artístico, centrado fundamentalmente en que los niños logren expresar sus sentimientos, sensaciones e ideas por medio de diversas formas de expresión artística, permitiéndoles dar paso a su creatividad e imaginación para llevar a cabo los procesos de representación. Entre sus objetivos se puede señalar.

Tabla 3: Ámbito comunicación y sus respectivos núcleos de aprendizaje

| ÁMBITO DE APRENDIZAJE | NÚCLEO DE APRENDIZAJE | OBJETIVO GENERAL |
|---|---|---|
| **Comunicación** | Lenguaje Verbal | *"Comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido"* (: 59). |
| | Lenguajes Artísticos | "*Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias"* (: 65). |

*Fuente*: Ministerio de Educación (2005).

c) Relación con el medio natural y cultural

> *"La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje. Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural"* (Ministerio de Educación, 2015: 70).

El tercer ámbito de aprendizaje, "Relación con el medio natural y cultural" se subdivide en tres núcleos: i) Seres vivos y su entorno, que posee como propósito principal que los párvulos desarrollen su curiosidad a partir de la interacción, el conocimiento y descubrimiento del entorno vegetal y animal; ii) Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, que busca que los niños conozcan los grupos humanos y comprendan para qué sirven, qué los caracteriza, cómo se organizan, entre otros. Es decir, plantea esencialmente que valoren la diversidad de grupos humanos; y iii) Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación, núcleo que tiene como propósito el desarrollo del razonamiento lógico-matemático y nociones temporo-espaciales, lo que contribuirá a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Entre sus objetivos se puede señalar.

Tabla 4: Ámbito relación con el medio natural y cultural y sus respectivos núcleos de aprendizaje

| ÁMBITO DE APRENDIZAJE | NÚCLEO DE APRENDIZAJE | OBJETIVO GENERAL |
|---|---|---|
| **Relación con el medio natural y cultural** | Seres vivos y su entorno | *"Descubrir y conocer activamente el medio natural, desarrollando actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno a través de distintas técnicas e instrumentos"* (: 73). |
| | Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes | "*Comprender y apreciar progresivamente las distintas formas de vida, instituciones, creaciones y acontecimientos que constituyen y dan sentido a la vida de las personas"* (: 79). |
| | Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación | *"Interpretar y explicarse la realidad estableciendo relaciones lógico-matemáticas y de causalidad; cuantificando y resolviendo diferentes problemas en que éstas se aplican"* (: 83). |

*Fuente*: Ministerio de Educación (2005).

En este contexto de ámbitos, núcleos y objetivos propuestos, un elemento central y relevante que plantean las bases curriculares de la educación parvularia (Ministerio de Educación, 2005), independiente del ámbito o núcleo que se trate, es la forma en que se propone como los niños deben lograr los diferentes aprendizajes propuestos; no es sino en la indagación, el descubrimiento y la implicancia del párvulo como protagonista principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> *"Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra"* (Ministerio de Educación, 2005: 15).

Al respecto, la motricidad adquiere una importancia preponderante en el desarrollo de los niños, y es consenso en la literatura especializada, que la forma en que los niños se contactan con el mundo es fundamentalmente a través de dicha motricidad; se contactan con su propia realidad, con la de quienes lo rodean, y con la del mundo (Ruiz de Velasco, 2001; RIIMH, 2006; Chokler, 2009; Pikler, 2000). Esta etapa para Aucouturier (2007), es somatopsíquica ya que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la motricidad es la condición misma de existencia, expresión y desarrollo. De allí que durante la infancia la expresión motriz vivida placenteramente se encuentra en la base del desarrollo humano, constituyéndose en la base de la autonomía, la relación con los demás y del mundo, la expresión de los sentimientos, y el desarrollo del pensamiento (Gamboa, Encina y Cacciuttolo, 2013).

Desde que nos encontramos en el vientre de nuestras madres, la motricidad nos da la posibilidad de entrar en contacto con el mundo exterior, dando patadas, golpes de manos o acomodándonos. Luego, comenzamos a descubrir el mundo que nos rodea desde la sensomotricidad, y es gracias a ello, que podemos sentir, tocar y descubrir muchos de los

objetos a los cuales se tiene acceso. A medida que se crece, la motricidad es fuente de expresión de nuestros más íntimos deseos y necesidades, re-descubrimos el mundo, nos conocemos y reconocemos a nosotros mismos y a los demás; somos capaces de pensar, aprender y afrontar nuestros propios problemas (Gil, Contreras y Gómez, 2008a).

Siguiendo a Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), y en el contexto de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, la motricidad es vivida como expresión existencial subjetiva de la persona, y es desde esta mirada que este marco curricular otorga el espacio para trabajar todos sus ámbitos y núcleos desde y en la motricidad, esencialmente los núcleos de autonomía, identidad, lenguaje verbal, lenguaje artístico y convivencia.

De estas últimas ideas se desprende la importancia de la motricidad en cuanto expresión de la globalidad del ser y relevancia en el desarrollo del niño, importancia que pasamos a reflexionar en los siguientes puntos.

### 1.3. Motricidad e infancia.

La motricidad se desarrolla de forma compleja y única a lo largo de la vida del ser humano, es concebida como una capacidad cultivable, especialmente en la infancia, etapa en donde la forma de comunicarse es esencialmente desde lo corporal y lo motriz. Esta capacidad perfectible a lo largo de la vida puede verse afectada o desarrollada fundamentalmente por las oportunidades que nos otorga el entorno sociocultural en el cual se está inmerso (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015; González y González, 2012; Justo y Franco, 2008).

Desde lo conceptual, Schwartzmann (2006), se refiere a la motricidad como la función por la cual un niño se mueve o mueve parte de su cuerpo, sin embargo, y en el marco de lo ya señalado en los párrafos anteriores, la motricidad no se queda en esta dimensión mecanicista y funcional que le atribuye el autor. Desde esta perspectiva de análisis del concepto, y comprensión del mismo, la Real Academia Española, define a la motricidad

como: *"La Capacidad del sistema nervioso central de producir la contracción de un músculo"* o *"Capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento". (RAE, 2016: 1).* Se puede considerar que la definición es correcta, pero carece de toda dimensión subjetiva y existencial que le han asignado algunos autores al concepto (Piaget y Inhelder 1997; Chokler, 2009; Pikler, 2000; Ruiz de Velasco, 2001; RIIMH, 2006; Aucouturier, 2007; Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015). En este sentido, es común ver que generalmente se le asigna un mismo significado a los conceptos "movimiento" y "motricidad", sin reconocer la especial diferenciación que existe entre ambos. Para los autores anteriormente señalados, el primero es entendido como el cambio de posición de los segmentos corporales con un propósito específico, o como un acto físico-biológico que nos permite desplazarnos; y el segundo, es concebido como la forma excepcional de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consciente, con sentido y significado, que además de sus características físicas determinadas, integra dimensiones importantes como la subjetividad del ser, que le permite establecer relaciones consigo mismo, los demás y el mundo que lo rodea. Desde esta perspectiva, el cuerpo no es objeto, más bien conciencia de sí como sujeto.

> *"El movimiento humano no existe como una sumatoria de lo físico, lo motor, lo orgánico, lo funcional y lo cognitivo. Es más bien un sistema complejo que se auto-estructura en niveles, subsistemas y componentes que establecen múltiples relaciones. En este sistema cabe lo objetivo y lo subjetivo, lo histórico y lo cultural, lo particular y lo colectivo, lo cualitativo y lo cuantitativo, la explicación y la comprensión"* (González y González, 2012: 177).

Para Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), la motricidad debe ser comprendida como expresión de la subjetividad del ser, y en tanto tal, se configura como fuente de expresión, comunicación y creatividad; manifestación que permite desarrollar en la etapa de la infancia aspectos tan importantes como la búsqueda del reconocimiento de la propia identidad, autonomía y la vida en relación.

Siguiendo a los autores, la motricidad como manifestación de nuestra singularidad posee cuatro grandes significados en el ser humano; puede ser concebida como:

- **Capacidad humana perfectible:** Es importante que el niño se relacione con su entorno de una manera positiva armoniosa, y en esta posibilidad, se comprende que cada persona nace con un cúmulo de potencialidades motrices que son susceptibles de perfeccionar (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015).

  Desde esta perspectiva, la motricidad y la disponibilidad corporal que posee cada persona es perfectible en el tiempo en la medida que tenga las posibilidades prácticas motrices enriquecedoras y desafiantes; desafío que se hace natural y presente en la relación que establece el niño con su entorno sociomotriz a lo largo de toda su vida. En este contexto, los centros educativos no deben trabajar la motricidad simplemente como un encadenamiento invariable de acciones musculares o una reproducción sin sentido; es importante que los párvulos desarrollen su propia motricidad junto con otorgar intencionalidad a las prácticas motrices para que éstas posean un sentido y significado para ellos, colaborando de esta manera en sus posibilidades de establecer relaciones con sí mismo y con los demás, integrándose de manera positiva en y con su entorno.

- **Fuente de expresión:** Se fundamenta en la idea de que cada uno de nosotros no posee un cuerpo, somos cuerpo; corporalidad concebida como continente de la subjetividad de cada ser (RIIMH, 2006), en tanto la motricidad como dimensión constitutiva del ser humano, se transforma en fuente inagotable de expresión de su propia esencia.

  La expresión es energía vital que se libera hacia el exterior, contiene el sello personal de cada uno. Su importancia de ser trabajada en el aula, colabora en desarrollo de las emociones de cada niño, el conocerse, valorarse y el desarrollo de la empatía; parte importante del desarrollo holístico que busca la educación motriz. Por cuanto, su desarrollo desde edades tempranas, colabora con la

afirmación del ser para reconocerse y proyectarse libremente en su entorno sociocultural (Gamboa; Jiménez; y Cacciuttolo. 2015).

Si bien la tensión de nuestra musculatura, nuestros movimientos o reacciones corporales, el sudor, la dilatación de nuestras pupilas o el aceleramiento de nuestro ritmo cardíaco, pueden ser categorizadas como reacciones fisiológicas, es importante relevar que cada una de ellas están relacionadas de manera estrecha con alguna sensación o emoción que la persona desea expresar desde su dimensión corporal.

- **Fuente de comunicación y lenguaje:** El hombre desde el momento que llega al mundo se ve rodeado de una variedad de estímulos como el calor de la madre, los sonidos de su entorno, una infinidad de colores y movimientos que surgen en su alrededor; en este venir y devenir de sensaciones, su corporalidad es parte de este mundo, y por tanto vive en una constante interacción con quienes lo rodean a partir de lo que se ha llamado el "diálogo corporal" (Chockler, 1988). Estas posibilidades se denotan claramente en las primeras etapas de la infancia, donde la forma de comunicar sus necesidades es a través de lo corporal, con la cual, se encuentra presente en una constante interacción comunicacional. Como señala la autora, se produce una simbiosis tónico afectiva con quienes lo rodean, y conjuntamente a ello, empieza a interpretar los estímulos y movimientos de su cuerpo como acciones con consecuencias relacionales.

  La motricidad nos permite expresar nuestro ser, y en tanto tal, nos presentamos e interactuamos con los demás como seres corpóreos; *"El propio cuerpo es, por tanto, lugar de impresiones y experiencias emocionales, continente de sensaciones y percepciones; intimidad y donación; lenguaje y comunicación"* (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015: 17). De esta forma, tales aspectos se expresan y desarrollan en la dimensión ser cuerpo, es decir desde la dimensión corporeidad de cada persona, lo que radica en la forma particular de cada uno de hacerse presente en el mundo (Toro, 2012 citado por Gamboa, 2015).

- **Fuente de creatividad:** El ser creativo se relaciona generalmente con la capacidad de crear ideas nuevas y originales para poder encontrar soluciones eficientes a los diferentes problemas con los que las personas se encuentran en sus vidas. Por cuanto, *"El concepto de creatividad ha sido objeto de múltiples estudios, relacionándose este interés con la necesidad de contar con personas capaces de adaptarse y ser flexibles frente al ambiente en que se desenvuelven"* (Justo y Franco, 2008: 108).

  Los antiguos filósofos pensaban que esta capacidad era entregada por un poder divino que inspira a los hombres en sus procesos de creación (Aquino y Sánchez, 1999). Sin embargo, entendemos que la motricidad no puede entenderse solamente como un ir y venir de estímulos y respuestas diferentes para solucionar problemas, o producto de una dimensión divina, para Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), la corporalidad es una fuente de innovación y expresión creativa, lo que toca y realiza se transforma en obra, por tanto, la motricidad se transforma en expresión inagotable de creatividad.

  Para los autores, esta capacidad maravillosa de crear que es inherente a la naturaleza, se presenta en cada una de las personas de manera única e irrepetible, y la infancia, es el período crítico para su desarrollo debido a la plasticidad neuronal que posee el cerebro a edades tempranas.

Estas cuatro ideas de entender la motricidad colocan a los profesionales de la educación como un ente orientador de las prácticas motrices, es decir, llama a la búsqueda de métodos que permitan entregar las oportunidades de desarrollo de estos aspectos, oportunidades que se deben alejar por ejemplo de las repeticiones de secuencias preestablecidas por los profesores, de la práctica de los deportes bajo una mirada tecnocrática de su práctica, o del trabajo de la condición física bajo un enfoque biomédico (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

## 1.4. Motricidad, infancia y proceso educativo.

En las primeras etapas de educación infantil, tal como hemos señalado anteriormente, la motricidad adquiere una importancia preponderante en el desarrollo de los niños, donde su contacto con el mundo, pares, y con su propia realidad, se concretan a partir de su sensomotricidad. La infancia es una etapa somatopsíquica (Aucouturier, 2007), en la cual la motricidad es la condición misma de existencia de los párvulos y la base del desarrollo de la autonomía, la identidad, la comunicación, la convivencia y la creatividad; y, el progresivo descubrimiento de su corporalidad como fuente de sensaciones, constituirá la experiencia necesaria sobre las que se construirá dicho desarrollo (Gil; Contreras; Gómez. 2008b).

Como primera aproximación a los procesos educativos referidos a la motricidad en esta etapa, es importante relevar respecto a la autonomía, que los niños deben lograr reconocerse y valorarse de modo que puedan tomar decisiones para sobreponerse a desafíos motrices que requieren una acción compleja. Esto, supone no sólo el desarrollo de la motricidad entendida como competencia del saber hacer, si no que el desarrollo de la misma relacionada con la valoración del propio yo, del ser, lo que da paso a decir “yo puedo hacerlo”.

Una de las manifestaciones de logro del desarrollo de la motricidad se relaciona no sólo con su propia maduración, sino que también en el aprendizaje de conceptos, actitudes, procedimientos y valoraciones, aludiendo a la inteligencia emocional y subjetiva de la corporeidad. En tanto tal, la libre exploración, la experiencia placentera del juego, el despliegue de la imaginación y las posibilidades de crear, asumen un rol primordial y desafío constante de la educación en general, y en la infancia en particular; lo que promueve también comportamientos de cooperación, empatía, comprensión del valor de respetar las reglas para la buena convivencia con sus pares, la tolerancia, el respeto, el cuidado y el conocimiento y valoración de sí mismos como seres independientes. Por ello, las instituciones educativas deben comprender y valorar la enseñanza desde una dimensión de totalidad, unidad e integridad de la naturaleza humana. Estos postulados

de exploración, ejercicio libre de la motricidad, la experiencia placentera del jugar, son ideas que han estado por décadas en educación infantil, desde Froebel (1885), pasando por Myrtha Clokler (1988-2009) y Emi Plikler (2000), hasta los postulados de Eugenia Trigo (1999), Canto y Ruiz (2005), Johan Huizinga (2007), entre otros.

La adhesión a esta concepción respecto a la corporeidad y motricidad representa un desafío importante para la educación, especialmente en la infancia, puesto que implica una superación de ideas ancladas en dualidades propias de concepciones cartesianas que se sustentan en un cuerpo objeto e instrumento de la persona como un ser fragmentado, dualidad cuerpo mente, para dar paso a la implementación de situaciones pedagógica que integren de manera holística todas las dimensiones de la persona, cuerpo sujeto, como un ser corpóreo (Toro, 2007).

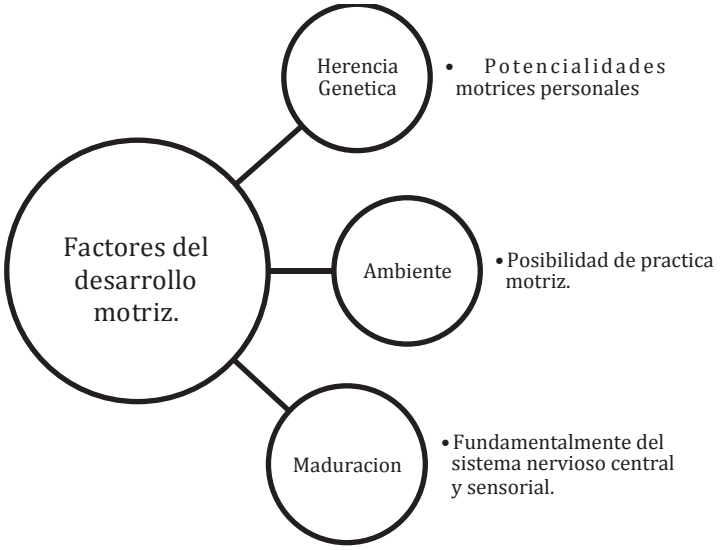
Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), relevan la importancia de la práctica motriz en los niños desde tres dimensiones o aproximaciones: Para el niño moverse significa experimentar y experimentarse, y por tanto: i) al probarse a sí mismo logra confianza y autonomía; ii) al descubrir y contactarse con su propia realidad y la que lo rodea, adquiere nuevos conocimientos; y iii) le otorga la posibilidad de manifestarse tal cual es, revelando sus más íntimos intereses y necesidades.

Al momento de abordar en los procesos de enseñanza y aprendizaje el campo del desarrollo motriz, nos encontramos sin duda frente a un complejo mundo donde se debiese considerar importante trabajar de una forma holística y organizada en función del desarrollo integral de las personas, donde todo proceso educativo dentro del aula debe tener en cuenta las diferencias y características propias de cada individuo.

Para diversos autores como Ruiz (1994), Gallahue y Ozmun (2006), Rigal (2006), Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), entre otros, existen una serie de factores que inciden sobre el proceso de desarrollo de la motricidad y todo lo que ella implica para la persona, ubicando como uno de los centrales al ambiente, entendido como las oportunidades de práctica motriz que se le otorgan a los niños desde edades tempranas el

sistema educativo y su entorno más cercano. En la siguiente figura, se plantean dichos factores que inciden directamente en la motricidad de todo ser humano: i) la herencia genética en cuanto potencialidades motrices propias ii) las posibilidades de vivenciar mayores prácticas motrices, fundamentalmente las vividas en su contexto familiar y social, como también las experimentadas en la escuela; y iii) la maduración del sistema nervioso central.

Figura 1: Factores de desarrollo motriz.




*Fuente:* Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015: 48)

Por su parte, Schwartzmann (2006), plantea que se debe enfatizar en el hecho de que el acto motriz se conjuga de una variedad de estímulos tantos extrínsecos como intrínsecos, y que cada educador debe tener presente para poder generar una educación motriz de calidad. Conjuntamente a ello, señala que se pueden considerar cuatro aspectos como importantes desde lo pedagógico y que están comprometidos en el acto motriz: i) estímulos provenientes del mundo exterior; ii) un sistema receptor de estímulos; iii) factores intrínsecos que definen la individualidad de cada niño; y iv) una secuencia de procesos orgánicos vitales.

Adentrándonos en el análisis y reflexión de los procesos educativos referidos a la motricidad en la infancia, comprendido por los autores anteriormente señalados como

uno de los factores que más incide en los procesos de desarrollo de la motricidad en el ser humano y todo lo que ello implica en las diferentes dimensiones de la persona, la didáctica comprendida como un elemento orientador, se configura como un aspecto esencial para otorgar intencionalidad, sistematicidad y coherencia, por tanto calidad, a dichos procesos educativos referido a lo motriz.

## 1.5. La didáctica como orientadora de los procesos educativos de la motricidad en educación infantil.

Muchas veces hemos escuchamos o leído el término “didáctica” como un adjetivo calificativo más que como un sustantivo, por ejemplo: orientaciones didácticas, propuestas didácticas, lineamientos didácticos, entre otros. Por ello, al inicio de este apartado se ha querido intentar esclarecer dicho concepto como tal, y los elementos que ello contempla.

La didáctica proveniente del término griego “didaskein”, que significa: enseñar, instruir, explicar, es uno de los grandes protagonistas de la educación a lo largo de la historia como componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de los espacios educativos (Toro, 2012). En ocasiones, al leer sobre didáctica se encuentra estrechamente relacionada con la palabra “currículum”, y a pesar de esta estrecha relación, sus orígenes difieren, y por tanto sus significados; currículum de origen anglosajón, y didáctica de origen europeo. El currículum entrega una guía sobre los contenidos que los profesores deben contemplar dentro de los procesos de enseñanza, y la didáctica, es la libertad que posee el docente para elegir cómo desarrollar aquellos contenidos de modo que sean aprendidos por las personas.

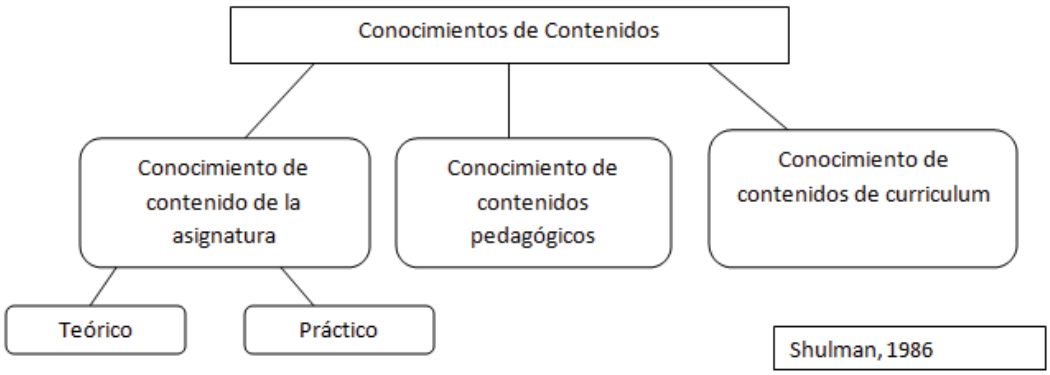
Sin perjuicio de las diferentes definiciones que se pueden señalar respecto a este concepto, para Onofre (2004), la didáctica es un concepto que ha evolucionado en base a una construcción social del mismo, entendiéndolo como un saber de la enseñanza que cambia constantemente con el ejercicio de la misma, y muchas veces concluyente en que para otorgar las mejores condiciones para los estudiantes debe ser situado, es decir, se

debe conocer y considerar el contexto de ellos. Aspectos tales como los culturales, socio económicos, religiosos, enfermedades y toda aquella situación que pueda incidir en su sentir y percibir la realidad.

> "*… la didáctica ha evolucionado para integrar como ámbito de estudio a aquellos aspectos ideológicos, éticos, sociales y culturales que caracterizan la selección de conocimiento que deben transmitir los centros educativos y el contexto en el que dicho conocimiento se construye y se recrea*" (Fraile et al., 2004: 30).

Un ejemplo claro de esta evolución en el tiempo del concepto de didáctica comprendido desde una construcción social del mismo, es el siguiente esquema presentado en 1986 por Shulman, en la que plantea algunos elementos que ayudan a desarrollar una didáctica apropiada.

Figura 2: Conocimientos necesarios de la didáctica.




*Fuente:* Shulman, L. (1986)

La didáctica es un saber que se construye en base a su propio ejercicio, y en consecuencia va evolucionando con el paso del tiempo, la figura 2 lo expresa claramente debido a que en 1986, fecha de la publicación, al parecer se obviaba el conocimiento de contexto como eje central de los procesos educativos, a lo menos no se explicita en este ejemplo. Así, los contextos ayudan a contemplar el conocimiento de todos los factores que se ven involucrados en la vida de cada niño, permitiendo realizar un trabajo más coherente y situado.

En este contexto del concepto de “didáctica”, las bases curriculares de la educación parvularia de Chile obedece a principios y valores sociopolíticos contenidos en diferentes documentos oficiales como lo son la constitución política, ley orgánica constitucional de enseñanza, ordenamiento jurídico, la declaración universal de los derechos humanos y la convención sobre los derechos del niño, entre otros. Conjuntamente a ello, y tal como se ha señalado, se plantea una educación con orientaciones valóricas que conciben este proceso desde una perspectiva holística del desarrollo de las personas, con sentido de trascendencia, libertad personal, respeto al otro y a la naturaleza, justicia, convivencia democrática, entre otros valores que postulan a un desarrollo en todas las dimensiones de la persona. Es así como en este marco curricular se plantean una serie de principios que cautelan lo anteriormente señalado (Ministerio de Educación, 2005).

Tabla 5: Principios de la educación parvularia.

| PRINCIPIO | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| **Principio de bienestar** | Se debe propiciar a todos los niños un ambiente donde se sientan considerados como personas, generando espacios de aceptación, confort, seguridad y plenitud, haciéndolos paulatinamente consciente de aquello que les permita sentirse bien. |
| **Principio de actividad** | Otorgarles a los niños distintos espacios de aprendizajes como construcción, comunicación y profesiones. Espacios que se constituyan como experiencias que otorguen oportunidades de desarrollo. |
| **Principio de Singularidad** | Atiende a la diversidad y particularidad que representa cada niño, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. |
| **Principio de potenciación** | Se debe cautelar en ellos la generación de sentimientos de confianza para que puedan motivarse constantemente a enfrentar nuevos desafíos. |
| **Principio de relación** | Generar espacios donde se favorezcan las relaciones interpersonales, potenciando la vinculación afectiva con quienes los rodean. |
| **Principio de unidad** | Establece que el niño vive el aprendizaje con todo su ser, desde su globalidad e integridad como persona. |

| PRINCIPIO | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| **Principio de significado** | Las experiencias educativas deben tener sentido para los niños, considerando sus conocimientos previos, intereses y necesidades. |
| **Principio del juego** | El juego debe ser un protagonista dentro de los procesos de aprendizajes, ya que más que un medio es un proceso en sí donde se desarrolla la creatividad, la imaginación y la libertad. |

*Fuente:* Ministerio de Educación (2005).

En vista a los anteriores principios pedagógicos planteados, y en relación a los procesos educativos vividos al interior de las aulas de educación infantil, y en especial a los referidos a la motricidad, nacen siempre las interrogantes de que si dichos procesos y sus orientaciones didácticas responden a ellos. Al respecto, Blázquez (1982), cuestiona abiertamente la didáctica que utiliza el profesor, espacialmente de educación física, para desarrollar los objetivos referidos a la motricidad en la infancia. Plantea, que generalmente los métodos para realizar las clases en este nivel educativo son más bien directivos y reproductivos, estructurados por actividades donde se le pide al niño responder a cierto comando o estereotipos impuestos, “adelante, arriba, atrás, abajo” o “de esta manera se realiza”, lo que considera contraproducente con los lineamientos que plantean que el niño debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y se respeten aspectos como: i) utilizar diferentes canales de comunicación; ii) acondicionar los espacios y tiempos para proponer las tareas motrices seleccionadas; iii) observar constantemente a los niños para valorar su desempeño motriz en cuanto poder hacer, expresión, comunicación y creatividad, y así lograr determinar las posibilidades, limitaciones, intereses y necesidades de ellos; iv) integrar y hacer parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la familia y comunidad educativa en general; v) atender a la diversidad realizando adaptaciones curriculares para aquellos que presenten necesidades educativas especiales, entre otras.

Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), plantean seis lineamientos didácticos para orientar las prácticas motrices en la etapa de la infancia que cautelan lo anteriormente señalado y otros aspectos de relevancia a tener en cuenta en educación física infantil: i) el marco lúdico de la práctica, ii) la tarea motriz como propuesta, iii) la jerarquía de las

tareas, iv) el propio cuerpo como lugar de encuentro, v) la transferencia; y vi) variabilidad de los contextos de práctica.

Lo anterior, se orienta fundamentalmente a que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje, donde el educador es el mediador y facilitador de experiencias y espacios para lograr estos objetivos, considerando las características e intereses de los niños para intencionar y situar las prácticas propuestas. Conjuntamente a ello, y desde una concepción integral y unicista del ser humano, visión que orienta estas propuestas, su propósito se centra en que el niño se reconozca y valore para enfrentar los desafíos motrices para una posterior transferencia a otros aprendizajes logrando relacionarse e integrarse de manera armónica con y en su entorno.

En este marco de propuestas didácticas en torno a la motricidad, un tema que es de suma relevancia analizar, son las adaptaciones curriculares que se deben realizar según los diferentes contextos a los cuales se enfrentan los educadores. Al respecto, las bases curriculares de la educación parvularia (Ministerio de Educación, 2015), hacen mención al término “adecuación curricular”, al referirse a los cambios que se deben realizar a las planificaciones en cuanto a las necesidades, intereses y características de los niños y su contexto, de modo que el proceso sea situado y no descontextualizado. Si bien, generalmente estas adecuaciones se piensan en términos de contextos sociales, económicos, de infraestructura, materiales o número de participantes de una sesión de trabajo, entre otros; siendo difícil encontrar en la literatura especializada propuestas didácticas con sugerencias de adecuaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales, o propuestas completamente adaptadas, este marco curricular plantea que cada comunidad educativa debe definir, aplicar y evaluar sus niveles y tipos de planificación acorde a su propia realidad, haciendo especial mención a los niños con necesidades educativas especiales, lo que en una línea de integración, deben contar con adecuaciones curriculares necesarias que puedan implicar plantear y organizar aprendizajes esperados individuales según necesidades específicas, o formular diversas metodologías de trabajo.

Sin importar si el niño posee o no una necesidad educativa especial diagnosticada, el educador o el adulto responsable debe atender de forma sensible y oportuna a sus necesidades, como también orientar los procesos de acuerdo a éstas. Conjuntamente a ello, es importante que los párvulos conozcan y poco a poco tomen conciencia y valoren sus potencialidades, fortalezas y aspectos a mejorar, en un marco de aceptación y respeto de la individualidad de cada persona. En este contexto, es importante y se hace necesario profundizar en la temática de las necesidades educativas especiales, iniciando desde la mirada del Chile actual.

### 1.6. Necesidades educativas especiales en el Chile actual.

La educación en Chile ha buscado por décadas asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales. Es así como ya entre los años 60 y 70 se podía observar múltiples intentos para dar atención a las personas con discapacidad. A partir de esos años, ocurren dos hitos de importancia, primero, en educación se orientan los esfuerzos también a aquellos niños que presentaban dificultades de aprendizaje; y segundo, se da paso a la formación técnica profesional para la creación de capital humano en el área *(*Ministerio de educación, 2005).

En Chile, se consolida la primera escuela especial en 1852 para personas con discapacidades auditivas. Es importante mencionar que en esta época se instauró, en el Ministerio de Educación, la Jefatura de Educación Especial. Ya para el año 1964, la Universidad de Chile crea el Centro de Formación de Especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, en 1966 y 1970, se abren los postítulos en audición y lenguaje y trastornos de la visión, respectivamente.

Otro hecho de gran relevancia que ocurre a finales de la década de los 70, fue la creación de la “Comisión 18”, en la cual se establecieron los centros y microcentros de diagnóstico, con el propósito de diagnosticar el tipo de necesidad especial que tenía cada persona derivada a dicho centro (Ministerio de Educación, 2005). Hoy en día, estos

centros y microcentros se han transformado en equipos multiprofesionales que trabajan con distintos tipos de necesidades.

A partir de este nuevo enfoque y cobertura sobre la problemática, durante la década de los 80, se da paso a otros hitos de importancia, se inicia la incorporación a la enseñanza regular de estudiantes con discapacidad sensorial, y en el año 1989 se elaboran por primera vez los planes y programas de estudios para la población con discapacidad, proceso acompañado por el perfeccionamiento de profesores novatos que trabajan con estudiantes con dificultades del aprendizaje *(*Ministerio de educación, 2005). A partir de ello, en la década de los 90, se pone en marcha una reforma de gran envergadura al sistema educacional chileno, cuyos dos nuevos principios orientadores son: i) el mejoramiento de la calidad de la educación; y ii) el acceso equitativo a ella; aspectos críticos que presentaba el sistema educacional chileno (Tenorio, 2005). *"La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad"* (Ministerio de Educación, 1998 :50).

Pero no es sino hasta 1998 que se promulga el Decreto Nº 01 de la Ley Nº 19.284, que cautela la integración de los estudiantes dentro del sistema educacional. Un año más tarde, y en el marco del Decreto Nº 374, surge la posibilidad de conseguir recursos para promover y favorecer la integración de los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial en las escuelas convencionales; situación a partir de la cual se manifiesta la necesidad de generar algunos cambios y adaptaciones curriculares que permitan atender cada uno de los casos.

Con la creación de la Ley General de Educación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009), se ha realizado un significativo aporte en relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales, cautelando entregar un trato preferencial, implementando adaptaciones curriculares y creando condiciones de equidad. Sin perjuicio de lo anterior, quedan sujetas al criterio del profesional de la educación o del establecimiento para este desarrollo igualitario con sus pares.

Con la promulgación de esta ley, se pueden observar avances en tres aspectos fundamentales: i) modernización y flexibilidad del currículum; ii) cobertura de grupos minoritarios; y iii) adaptaciones en las evaluaciones y certificaciones de aprendizajes y competencias. En este sentido, se observa una evolución del concepto y su significado, es decir, este busca el avance inclusivo en el desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles lograr los aprendizajes esperados que se han decretado en los programas del Ministerio de Educación con metodologías que respondan a sus necesidades y características (Ministerio de educación, 2015a).

En esta intención de otorgar equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la "inclusión" viene a reemplazar al concepto de "integración", con el propósito de abrir espacios de desarrollo a una mayor cantidad de personas evitando la discriminación desde la definición del concepto mismo. Integración, se entiende como la atención de aquellos niños que presentan dificultades para lograr los aprendizajes esperados, que si bien se incluyen en el grupo, se le da una atención única y diferente respecto del resto (Pérez y Prieto, 1999). Por su parte la inclusión, es un concepto apropiado para la real propuesta de no generar discriminación, comprendiendo que cada persona es diferente, y se atiende aquella necesidad en el mismo contexto del grupo curso, sin necesidades de separarlo o aislarlo para atenderlo.

> *"Por inclusión entendemos el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad a que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos"* (Fernández, 2003 :3).

Las necesidades educativas especiales se conciben como dichas necesidades que emanan de las características propias de la persona que lo distinguen como individuo único e irrepetible dentro de un grupo y que no necesariamente representan una discapacidad derivada de un diagnóstico. Es difícil pensar encontrarse con una realidad de un grupo completamente homogéneo, con personas que presenten las mismas características

cognitivas, físicas o emocionales, por cuanto se entiende que todos poseemos una identidad única que comprenden todas las dimensiones del ser humano. Desde esta concepción, pensar en el concepto hasta hoy vigente de "educación diferencial" resulta contradictorio, ya que, si bien las reformas educativas van en búsqueda de la equidad, desde el nombre nos hace saber que existe una etiqueta distintiva para quienes se ven beneficiados por ésta, viendo la distinción como una discriminación. Así mismo, se hace presente el término "educación especial", el cual sigue haciendo diferencias por hacer referencia a diversas acciones y/o atenciones especiales para cierto grupo determinado de personas. En este sentido, "educación para la diversidad" constituye un concepto más amplio y completo, donde la "diversidad" comprende que los grupos son heterogéneos, no discrimina entre las características de las personas, cada integrante es un ser único e irreproducible que posee distintas capacidades de aprendizaje. Este planteamiento teórico sin duda constituye un gran desafío pedagógico que es educar en diversidad. *"Se entiende por diversidad todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje"* (Silva, 2007:8).

*Capítulo II*

# MARCO METODOLÓGICO

## 2.1. Antecedentes del problema.

Es consenso en la literatura que la infancia como etapa fundante del desarrollo humano cobra suma relevancia en los procesos de desarrollo de toda persona, tanto para vivir en plenitud dicha etapa de la vida, como las venideras. En tanto tal, otorgar oportunidades durante esta etapa es fundamental para un desarrollo integral de cada persona (Gallahue y Ozmun 2006; Ministerio de Educación, 2005; Gamboa Jiménez y Cacciuttolo, 2015).

En este contexto el sistema educacional, y en especial el nivel de educación parvularia, posee un rol indispensable en colaborar en la formación de todo ser humano, constituyéndose en un espacio intencionado, sistemático y sistematizado donde se fundan las bases de habilidades, capacidades, conocimientos, valores, entre otros aspectos que en edades más avanzadas es más complejo lograr (Shonkoff y Phillips, 2000), y que le permitirán a los niños vivir su presente y futuro de manera plena.

> *"Asegurar una educación de calidad desde los primeros años de vida es un compromiso que ha asumido con gran convicción el Ministerio de Educación, particularmente por los desafíos impulsados en este gobierno para la primera infancia. Chile tiene una gran oportunidad para avanzar hacia una mejor calidad de los aprendizajes y reducir, en consecuencia, la desigualdad: la tarea es ardua y demanda el compromiso, el esfuerzo y la responsabilidad de todos los educadores y las educadoras de párvulos de nuestro país"* (Ministerio de Educación, 2008: 5).

Sin duda, y como ya se ha señalado en el marco teórico de referencia, la motricidad en la infancia en general, y en educación parvularia en particular, debiese asumir un rol preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven al interior de las instituciones educativas. No es si no desde la vivencia corporal y desde la motricidad entendida como expresión de la subjetividad de la persona, que los niños logran sus diferentes aprendizajes. En palabras de Aucouturier (2007), la infancia es una etapa somatopsíquica donde la motricidad se constituye como sinónimo de existencia, expresión y desarrollo, que le permite a los niños entrar en contacto con su entorno de

manera placentera, constituyéndose en la base del desarrollo de toda persona en cuanto autonomía y vida de relación (Gamboa, Encina y Cacciuttolo, 2013; Ruiz de Velasco, 2001; RIIMH, 2006; Chokler, 2009; Pikler, 2000).

Bajo esta mirada, llama profundamente la atención que en el marco curricular de la educación parvularia, la educación física como disciplina a la cual se le ha encomendado los procesos educativos vinculados a la motricidad, esté ausente; no obstante, la dimensión motriz es constitutiva y relevante en la propuesta de sus tres ámbitos y ocho núcleos de aprendizaje (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015). Esto nos plantea una primera tensión en cuanto ¿la motricidad es parte constitutiva de los procesos educativos al interior de las instituciones educativas que contemplan el nivel educacional parvulario?, y, ¿están preparados los educadores para abordar los procesos educativos de los niños desde la dimensión motriz?. Al parecer como señala Gamboa (2010), la educación física como tal, o las prácticas motrices en la infancia, han sido olvidadas, y los procesos educativos vinculados a la motricidad al interior de este nivel, han sido dejados al azar.

En este marco, en cuanto a la valoración de la etapa de la infancia como base del desarrollo humano, de la importancia del rol que cumple la educación parvularia como parte del sistema educacional chileno, y en especial de la motricidad como dimensión constitutiva y existencial de la persona, un elemento relevante para reflexionar es el trabajo pedagógico que gira en torno a lo motriz en niños con necesidades educativas especiales al interior de las instituciones educativas, en el entendido del valor que posee en sí mismo, como también de los compromisos que ha adquirido el estado de Chile en los últimos años en relación a educar en y para la diversidad, compromisos que consideran un conjunto de propuestas gubernamentales sobre la inclusión en el sistema educativo.

En el punto 2 de la ley 20.845 de inclusión escolar (Ministerio de Educación, 2015b), explicita que es deber del Estado promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones de carácter regular o especial. Conjuntamente a ello, el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet expone en su propuesta para la reforma educacional en su segundo mandato (Bachelet, 2013), una serie de propuestas que van desde un aumento de la cobertura, hasta la actualización y formación continua de los educadores; como también, el promover la realización de proyectos educativos inclusivos.

A nuestro entender, la promoción de proyectos educativos inclusivos en nuestra realidad nos plantea una segunda tensión en cuanto nace la interrogante ¿cómo se afronta este desafío de instituciones educativas y aulas inclusivas de modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y los que giran en torno a la motricidad en particular, en niños con necesidades educativas especiales tengan la posibilidad de ser implementados al igual que el de todos los estudiantes de nuestro país?, es decir, ¿cómo abordar las prácticas pedagógicas motrices para que toda escuela o jardín infantil sea un espacio inclusivo y no se excluya a ningún niño por ser considerado distinto?.

Sin duda el desafío es grande y complejo, debido a que al parecer hay una serie de barreras de distinta naturaleza a superar, desde temas de infraestructura, materiales, espacios y tiempos, hasta las propias creencias de los educadores al respecto. Conjuntamente a ello, se debe considerar la complejidad del aula en cuanto en ella coexisten niños con historias de vida, experiencias previas, contextos sociales y culturales, emociones, y en general características diferentes, lo que al parecer nos señala que todos tenemos necesidades educativas especiales, visión que complejiza aún más esta situación.

Dentro de estas barreras de los procesos educativos inclusivos en el marco de las prácticas motrices en la infancia, destacan: i) falta de trabajo interdisciplinario; ii) preparación insuficiente en la temática al interior de las instituciones de educación superior formadoras de educadores vinculados a la etapa de la infancia; iii) falta de

espacios y tiempos formales para las prácticas motrices al interior de las instituciones educativas; y iv) falta de actualización de los profesionales de la educación (Beltrán, 2011; UNICEF, 2014).

Frente a dichas barreras, y otras, nos permite cuestionar qué tan reales y coherentes pueden llegar a ser estas propuestas educativas inclusivas en la infancia en nuestra realidad país, donde el Ministerio de Educación (2014), enfatiza el trabajo intencionado que responda mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos.

En base a lo estipulado anteriormente, la presente investigación tiene como propósito conocer las percepciones de los profesionales, tanto de expertos en la temática, como de educadores y profesionales relacionados con procesos educativos en la etapa de la infancia, específicamente, sobre las prácticas motrices dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales.

## 2.2. Problema a investigar.

¿Cuáles son las percepciones de un grupo de expertos en motricidad infantil, como también de educadores y profesionales vinculados a dichos procesos educativos al interior de instituciones educativas, en torno a las prácticas motrices en niños con y sin necesidades educativas especiales,?

### 2.2.1. Preguntas de investigación.

- ¿Qué percepciones subyacen en torno a la importancia de la motricidad en la infancia?

- ¿Qué importancia se le otorga a la práctica motriz entendida como práctica pedagógica en niños con y sin necesidades educativas especiales?

- ¿Cuáles son las principales características que debe poseer la práctica motriz en cuanto a su didáctica en niños con y sin necesidades educativas especiales?

- ¿Cuáles son las principales barreras que dificultan la implementación de prácticas motriz dirigida a niños con y sin necesidades educativas especiales al interior de las instituciones educativas?

- ¿Cuáles son las principales diferencias y convergencias existentes en la práctica motriz dirigida a niños con y sin necesidades educativas especiales?

## 2.3. Objetivos del estudio.

### 2.3.1. Objetivo General.

Conocer y analizar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia, por parte de un grupo de expertos en la temática, y por profesionales que se desenvuelven al interior de instituciones educativas que atienden a niños sin necesidades educativas especiales, como también aquellas que los poseen.

### 2.3.2. Objetivos Específicos.

- ***Primero:*** Identificar e interpretar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales, por parte de un grupo de expertos en la temática.

- ***Segundo:*** Identificar e interpretar las percepciones en torno a las prácticas motrices propuestas a niños con y sin necesidades educativas especiales, por parte de educadores y profesionales que desempeñan su labor en el nivel transición de educación parvularia.

- ***Tercero:*** Identificar y analizar cuáles son las principales diferencias y convergencias de las percepciones de los sujetos parte del estudio, en torno a las prácticas motrices en la infancia, dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales.

## 2.4. Metodología de la Investigación.

### 2.4.1. Tipo de investigación.

De acuerdo a las preguntas y objetivos de investigación que nos orientan, la presente investigación es de tipo cualitativa con un carácter descriptivo, relacional e interpretativo; enmarcándose en el paradigma interpretativo. Cualitativa en el sentido que busca comprender al sujeto, o a un conjunto de ellos, relevando su valor como personas, donde cobra relevancia los fenómenos sociales de la realidad estudiada y su comprensión (Rodríguez et al., 1999; Canales, 2006). Como señalan Strauss y Corbin (2002), donde la utilización de conceptos en este tipo de estudios y su relación, le dará el carácter descriptivo interpretativo y relacional.

Latorre (1996), señala que este tipo de investigaciones son holísticas e inductivas, debido a que se busca entender la globalidad de los fenómenos a través de la información recogida, los hallazgos y sus discusiones, comprendiendo la particularidad de los fenómenos sociales que se estudian a partir de la interpretación de significados. "*La investigación cualitativa se concibe como holística, compleja y reflexiva, sin una separación estricta entre sujeto y objeto.*" (Gurdían, 2007: 119). Es decir, estos tipos de estudios se focalizan principalmente en comprender una realidad desde la subjetividad de sus protagonistas (Pérez, 2001, citado por Quintana, 2006). En el caso particular de este trabajo investigativo, su propósito es comprender una realidad objetiva que se vincula a las prácticas motrices dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales, a partir de las percepciones y experiencias que poseen los sujetos participantes.

### 2.4.2. Diseño de la investigación.

En este contexto de comprender un fenómeno a partir de los significados que poseen las personas desde sus experiencias vividas, es que el presente estudio posee un diseño fenomenológico. *"… se define a la fenomenología como el estudio de los fenómenos (o experiencias) tal como se presentan y la manera en que se vive por las propias personas" (*Trejo, 2012: 99). Conforme a ello, en la presente investigación se analizan e interpretar las percepciones que tienen los sujetos participantes sobre la realidad que viven o han vivido en los contextos educativos de interés.

Gurdían (2007: 101), plantea que el método fenomenológico corresponde al "*…análisis intuitivo de los objetos tal como son dados a la conciencia cognoscente, a partir de lo cual busca inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado*". Es decir, pretende entender las características de la situación estudiada desde el significado que le da el sujeto que contribuirá en la investigación, de acuerdo a cómo la percibe, la vive y la experimenta. La autora añade que para poder llevar a cabo este diseño, es fundamental ignorar todas las creencias y nociones que se tienen sobre el objeto a investigar, de modo de evitar contaminar la información de la realidad en cuestión.

### 2.4.3. Sujetos Participantes.

Para seleccionar a los sujetos participantes de una investigación, Ruiz (2012), establece que existen métodos probabilísticos que se basan en la selección por azar, técnica utilizada fundamentalmente para estudios de corte cuantitativo; y métodos de carácter intencional, en el cual se escoge a los informantes en base a ciertos criterios estratégicos, característicos de la estudios cualitativos. Ejemplo de estos criterios son la facilidad de acceso a los informantes, sean representativo de la población, o posean atributos que permiten proyectar un aporte significativo al proceso investigativo. De acuerdo a ello y a las particularidades del estudio, se han seleccionado 12 sujetos de acuerdo al método intencional, participantes considerados como personas idóneos para el estudio, y que

pueden entregar información relevante que permitirá dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación.

Por un lado, se han elegido a 8 sujetos relacionados estrechamente con las realidades educativas de interés, la educación parvularia y la educación especial; y por otro, a 4 expertos en motricidad infantil y su didáctica; 2 vinculados específicamente en niños sin necesidades educativas especiales, y 2 a la educación de niños con necesidades educativas especiales.

Es de relevancia señalar que los sujetos que forman parte de una investigación, poseen una serie especificaciones o atributos que ayudarán a determinar el grupo a estudiar (Flick, 2004). Por cuanto, los primeros 8 participantes se han seleccionado según los siguientes criterios.

- Trabajar en procesos educativos en la infancia vinculados a la motricidad:
  - En niños sin necesidades educativas especiales (4 sujetos).
  - En niños con necesidades educativas especiales (4 sujetos).
- Trabajar en instituciones educativas que han aceptado su participación en el proyecto de investigación FONDECYT en el cual se enmarca el presente estudio.
- Participación voluntaria.

En el caso de los expertos, se han seleccionado según los siguientes criterios.

- Dilatada trayectoria en temáticas relacionadas con la motricidad en la etapa de la infancia:
  - en niños sin necesidades educativas especiales (2 sujetos).
  - en niños con necesidades educativas especiales (2 sujetos).
- Realizar o haber desarrollado docencia universitaria, como también cursos de capacitación en la temática de experticia.
- Participación voluntaria.

De este modo, los sujetos participantes del presente estudio se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 6: Sujetos participantes

| ROL EN EL ESTUDIO | NOMBRE | TÍTULO PROFESIONAL | DESEMPEÑO ACTUAL |
|---|---|---|---|
| Expertos | Petunia | Profesor Educación Física | Académico Universidad de las Flores |
| | Amapola | Profesor Educación Física | Académico Universidad de las Flores |
| | Hortensia | Profesor Educación Física | Académico Universidad de las Flores |
| | Orquídea | Educador de Párvulos | Académico Universidad de las Orquídeas |
| Trabajo en realidad educativa | Dalia | Profesor Educación Física | Educador jardín infantil Las Florcitas |
| | Camelia | Educador de Párvulos | Educador jardín infantil Las Florcitas |
| | Azucena | Educador de Párvulos | Educador jardín infantil Azujar |
| | Jazmín | Educador de Párvulos | Educador jardín infantil Azujar |
| | Jacinto | Profesor Educación Física | Educador escuela especial Jacivio |
| | Violeta | Terapeuta Ocupacional | Educador escuela especial Jacivio |
| | Rosa | Terapeuta Ocupacional | Educador escuela especial Romar |
| | Margarita | Educadora diferencial | Educador escuela especial Romar |

Fuente: *Elaboración propia*

Todas las personas invitadas para ser parte de este proceso investigativo, fueron informados de los diferentes aspectos del estudio por medio de carta de consentimiento informado; documento que ha sido firmado por cada uno de ellos.

De acuerdo a los aspectos éticos comprometidos en el proyecto FONDECYT, su identidad se mantendrá en el anonimato, y han sido mencionados por medio de nombres ficticios tal como se señala en la tabla número 6.

## 2.5. Proceso de recolección de la información.

Para el proceso de recogida de la información, y de acuerdo a las particularidades del estudio, se ha decidido utilizar como método la técnica de entrevistas, específicamente la semi estructurada. Esta técnica social de recolección de información, consiste en un encuentro presencial y privado entre el entrevistador y el entrevistado en el que se lleva a cabo un proceso dialógico, gracias a la realización de preguntas, que permiten obtener la información necesaria sobre el tema en cuestión (Canales, 2006 y Ruiz 2012). *"…comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado"* (Ruiz, 2012: 165). Para Flick (2004) y Taylor y Bogdan (1986), la entrevista posee un gran valor gracias a su carácter comunicativo, cara a cara.

Las entrevistas pueden clasificarse como abiertas, semi estructuradas o estructuradas. En las primeras, hay una idea general de lo que se busca, pero no existe una pauta específica, sino que el entrevistador va guiando la conversación según los propios intereses y el cómo se desarrolla dicho diálogo. En las semi estructuradas, existe un guión inicial de preguntas, sin embargo, el entrevistador tiene la posibilidad de realizar otras interrogantes que surjan en el momento, como también eliminar alguna señalada en dicho guión. Finalmente, en las estructuradas, hay una serie de preguntas pre establecidas que se debe respetar sin hacer modificación alguna (Gómez, 2006; Vargas, 2012).

Para los fines de esta investigación, se ha decidido utilizar las entrevistas semi estructuradas basadas en un guión, lo que permitirá organizar y establecer preguntas que se pueden ir ordenando, adhiriendo o eliminando de acuerdo a como se desarrolla el proceso de entrevista (Bernal, 2006). Esta técnica cualitativa y de riqueza dialógica (Fontana y Frey, 2005), nos permitirá adentrarnos y profundizar en las percepciones de los participantes.

Los temas constituyentes del guión de entrevista elaborado, giran fundamentalmente en torno a lo siguiente:

- Importancia de las prácticas motrices en la etapa de la infancia.
- Principales paradigmas que orientan las propuestas pedagógicas en torno a la motricidad en la infancia.
- La importancia de instancias intencionadas y sistemáticas destinadas a las prácticas motrices en los establecimientos educacionales.
- Objetivos y aprendizajes prioritarios a desarrollar en estos espacios pedagógicos.
- Principales características de las prácticas motrices en la infancia en cuanto a su didáctica.
- El rol de los diferentes actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje (fundamentalmente niños y educadores).
- Orientaciones didácticas a la hora de trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

La elaboración de dicho guión se realizó a partir de las preguntas y objetivos de investigación que nos orientan, como también del proceso de construcción del marco teórico de referencia. Antes de su aplicación, y respondiendo a criterios de calidad de todo proceso investigativo en cuanto mejorar cualitativamente el instrumento a utilizar, se consultó a un grupo de 5 expertos en investigación cualitativa en cuanto a la claridad de las preguntas (redacción), y a la coherencia en relación a los objetivos del estudio. Conjuntamente a ello, se realizaron 3 experiencias pilotos para constatar en terreno alguna dificultad respecto al guión.

Cada uno de los 12 procesos de entrevista ha sido registrado en audio digital, para lo cual se ha utilizado una grabadora de voz que permite grabar en dicho formato. Posteriormente, cada archivo digital fue transcrito por los integrantes del grupo de investigación a formato texto digital en el software Word del paquete Office 365, en archivos diferenciados por sujeto participante para facilitar su importación y posterior análisis en el software Nvivo en su versión 10.0.

El proceso de entrevistas se realizó en las dependencias de los lugares de trabajo de cada sujeto participante y de acuerdo a su disponibilidad, con una duración promedio de 35 minutos, y distribuidas en el tiempo de la siguiente manera:

Tabla 7: Calendario proceso de entrevistas

| Nº | NOMBRE | FECHA | HORA | LUGAR | DURACION |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Petunia | 11/04/16 | 10:05 | Universidad de las Flores | 59 minutos |
| 2 | Amapola | 13/04/16 | 11:55 | Universidad de las Flores | 45 minutos |
| 3 | Hortensia | 29/04/16 | 14:24 | Universidad de las Flores | 47 minutos |
| 4 | Orquídea | 15/04/16 | 09:54 | Universidad de las Orquídeas | 27 minutos |
| 5 | Dalia | 29/04/16 | 11:00 | Jardín infantil Las Florcitas | 47 minutos |
| 6 | Camelia | 30/03/16 | 15:23 | Jardín infantil Las Florcitas | 33 minutos |
| 7 | Azucena | 12/04/16 | 10:33 | Jardín infantil Azujar | 28 minutos |
| 8 | Jazmín | 20/04/16 | 14:26 | Jardín infantil Azujar | 20 minutos |
| 9 | Jacinto | 23/03/16 | 14:44 | Escuela especial Jacivio | 31 minutos |
| 10 | Violeta | 23/03/16 | 15:23 | Escuela especial Jacivio | 25 minutos |
| 11 | Rosa | 29/03/16 | 10:14 | Escuela especial Romar | 30 minutos |
| 12 | Margarita | 01/04/16 | 11:54 | Escuela especial Romar | 35 minutos |

Fuente: *Elaboración propia*

**2.6. Análisis de la información.**

El proceso de análisis de la información en investigación cualitativa implica realizar un conjunto de exploraciones, transformaciones y reflexiones de los datos recogidos preservando su naturaleza textual, con el propósito de obtener significados relevantes en relación a lo que se investiga (Rodríguez et al., 1996).

Gurdián (2007), propone tres tipos de datos que se obtienen del análisis de una investigación de corte cualitativo. El primero, está conformado por descripciones detalladas de situaciones que se observan en un momento y lugar determinado, por ejemplo los estudios etnográficos; el segundo, corresponde a transcripciones directas

sobre lo que nos cuentan los sujetos participantes respecto a sus percepciones, creencias, vivencias, entre otros, que es propio de las investigaciones fenomenológicas como el presente estudio; y tercero, información extraída parcial o totalmente de documentos ya existentes; como registros, biografías, documentos oficiales, entre otros, característicos de los análisis hermenéuticos documentales.

Para el análisis de éstos, Kvale (2011), plantea que no existe un procedimiento estandarizado para llegar a los resultados o interpretaciones proyectadas, debido a que el propósito principal de este tipo de investigaciones es el análisis y construcción de significados a partir de la información que se obtiene de la realidad en cuestión. Para el caso específico del presente estudio, es la realidad y significados de los sujetos entrevistados. Sin perjuicio de lo anterior, Strauss y Corbin (2002), señalan que existen diversas herramientas con las que el investigador puede realizar este proceso de análisis para poder dar respuesta a los objetivos y preguntas planteadas, y su elección, responde a la decisión de los investigadores y sus características.

Para el caso del presente estudio, el análisis de la información se realiza a través de la categorización de los datos obtenidos en los procesos de entrevista, sin la necesidad de recurrir a las técnicas estadísticas. Categorías entendidas como tendencias o patrones en las que se clasifica dicha información, las que permiten enunciar los hallazgos, las conclusiones y describir la realidad estudiada (Latorre, 2007; Araneda, 2008).

El software Nvivo en su versión 10.0, ha sido la herramienta seleccionada para realizar este proceso, en el cual se siguen las directrices propuestas por López y Aranguren (1996) y Strauss y Corbin (2002), fragmentación y articulación de la “Grounded Theory”, desde una lógica inductiva e interpretativa, con categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva. La elección de este software se fundamenta por un lado al conocimiento y manejo que posee del mismo el investigador responsable del proyecto FONDECYT bajo el cual se enmarca el presente estudio, y por otro, permite seguir la lógica de las directrices de los autores señalados.

De manera general, este proceso ha contemplado tres etapas: i) clasificación y reducción: permite simplificar la información e identificarla a través de códigos o criterios temáticos (Rodríguez et al., 1999); ii) análisis y agrupamiento: que contempla las recurrencias presentadas para agruparlas bajo un mismo concepto teórico o tópico; y iii) elaboración del sistema de categorías final: etapa que permitirá identificar los hallazgos relevantes del estudio, realizar las respectivas discusiones y construir las conclusiones. A partir de esta tercera etapa, se construye un modelo interpretativo comprensivo que permitirá constatar y profundizar en los hallazgos relevantes del estudio.

*Capítulo III*

# ANÁLISIS, HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Proceso de análisis de la información.

Como se ha señalado en el marco metodológico del presente trabajo, el proceso de análisis de la información, se ha realizado a través de la categorización de los datos sin la necesidad de técnicas estadísticas. Estas categorías, se comprenden como patrones en las que se clasifica la información.

Para ello, el software Nvivo en su versión 10.0, ha sido la herramienta seleccionada para este proceso, en el cual, se siguen las directrices de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory" (López y Aranguren, 1996; Strauss y Corbin, 2002), y se ejecuta desde una lógica inductiva interpretativa, con categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva. La elección del software Nvivo se fundamenta en el conocimiento que posee del mismo el investigador responsable del proyecto FONDECYT bajo el cual se enmarca el presente estudio, y permite seguir la lógica de análisis anteriormente señalada.

De manera general, este proceso ha contemplado tres etapas: i) clasificación y reducción; ii) análisis y agrupamiento; y iii) elaboración sistema de categorías y construcción de un modelo interpretativo comprensivo. La primera de ellas, clasificación y reducción, permite simplificar la información e identificarla a través de criterios temáticos (Rodríguez et al., 1999), de acuerdo a ello, en esta etapa se constituye la construcción de las siguientes temáticas.

Tabla 8: Temáticas que emergen de la primera etapa de clasificación y reducción.

| Nombre | Recursos | Referencias | Nombre | Recursos | Referencias |
|---|---|---|---|---|---|
| Adecuación acorde a NES | 1 | 1 | Escolarización en el párvulo | 6 | 7 |
| Adecuación acorde al espectro | 2 | 2 | Espacio Físico | 5 | 8 |
| Adecuación de acuerdo a dificultades motrices | 6 | 12 | Espectro autista | 4 | 5 |
| Esclerosis Múltiple | 1 | 1 | Esquema corporal | 5 | 13 |
| Evaluación Diagnóstica | 4 | 8 | Estaciones | 2 | 2 |
| Innovación en la práctica | 9 | 12 | Estímulo y desarrollo | 8 | 19 |
| Jerarquización de las tareas | 5 | 9 | Estrategia metodológica rol ayudante | 1 | 1 |
| Método Montessori | 3 | 3 | Estrategias Metodologicas NEE | 5 | 9 |
| Síndrome de Down | 3 | 6 | Evaluacion | 5 | 12 |
| Adaptación del material | 1 | 1 | Evaluación con énfasis holístico | 1 | 1 |
| Adecuación de actividades en base a las características del niño | 10 | 35 | Evaluación Diferenciada | 3 | 3 |
| Adecuación de evaluación respecto a dificultad sensorial | 2 | 2 | Experiencias previas | 7 | 15 |
| Adecuación de la evaluación respecto a dificultades intelectuales | 1 | 1 | Experiencias previas emocionales | 2 | 3 |
| Adecuación de la evaluación respecto a dificultades motrices | 2 | 5 | Exploracion motriz | 9 | 26 |
| Adecuación de la planificación | 2 | 2 | Expresión cognitiva a través de la motricidad | 1 | 3 |
| Adecuaciones hechas por especialistas | 3 | 4 | Facilitadores del aprendizaje | 2 | 2 |
| Adecuaciones para NEI | 5 | 6 | Falta de conocimiento del área de párvulo | 1 | 1 |
| Adecuaciones según motivaciones del curso | 3 | 5 | Falta de conocimiento del área específica de necesidades | 3 | 6 |
| Apoyo de la comunidad educativa | 1 | 1 | Falta de dominio conceptual del profesor | 1 | 1 |
| Aprender haciendo | 2 | 2 | Falta de intencionalidad de la práctica motriz | 1 | 1 |
| Aprendizaje de habilidades motoras básicas en forma combinadas | 2 | 2 | Fantasía y creatividad como recurso educativo | 2 | 3 |
| Aprendizaje de habilidades motrices básicas finas | 1 | 1 | Flexibilidad de la planificación | 5 | 11 |
| Aprendizaje de habilidades motrices básicas fundamentales | 1 | 1 | Fragmentación del ser humano | 1 | 2 |
| Aprendizaje de habilidades motrices básicas gruesas | 8 | 13 | Gestalt | 1 | 1 |
| Aprendizaje esperado acorde a la edad | 2 | 2 | Goce Práctica Motriz | 10 | 32 |
| Aprendizaje esperado acorde al desarrollo motriz | 3 | 5 | Hitos del desarrollo | 2 | 5 |
| Aprendizaje esperado cognitivo | 9 | 20 | Identidad | 6 | 19 |
| Aprendizaje esperado culturales | 1 | 3 | Importancia de la estimulación | 3 | 5 |
| Aprendizaje esperado desarrollo personal | 8 | 21 | Importancia de la familia | 4 | 11 |
| Aprendizaje esperado motriz | 12 | 48 | Importancia del juego | 10 | 22 |
| Aprendizaje esperado transversal | 8 | 18 | Importancia Motricidad | 10 | 26 |
| Aprendizaje significativo | 1 | 1 | Incidencia del miedo en el aprendizaje del niño | 2 | 5 |
| Aprendizaje significativo con el mov | 9 | 20 | Inclusión | 11 | 23 |
| Aprendizaje transversal | 3 | 3 | Inclusión como fin de la práctica educativa | 3 | 3 |
| Aprendizajes esperados | 9 | 34 | Integración | 8 | 16 |
| Barrera a nivel del aula | 3 | 5 | Intencionalidad de la práctica motriz | 10 | 34 |
| Barrera tecnológica para la EFI | 1 | 2 | Interacción con el medio | 6 | 11 |
| Barreras de aprendizaje | 2 | 3 | Intereses del niño | 11 | 42 |
| Barreras de infraestructura | 2 | 3 | Juego como propuesta didáctica | 8 | 13 |
| Barreras sociales | 2 | 5 | Juegos colaborativos | 1 | 1 |
| Bases curriculares | 5 | 8 | Libertad como propuesta didáctica para el aprendizaje | 3 | 3 |
| Castigo | 1 | 1 | Mando directo | 5 | 7 |
| circuitos | 5 | 11 | Manejo de Emociones | 2 | 2 |
| Componente afectivo de la motricidad | 10 | 20 | Materiales didácticos | 12 | 20 |
| Componente lúdico | 6 | 12 | Modelo Pedagógico basado en competencia | 1 | 1 |
| Componente sociomotriz | 10 | 18 | Motivación de los estudiantes. | 7 | 9 |
| Conocimiento del contexto | 6 | 12 | Motivación importancia para el desarrollo de la clase | 2 | 4 |
| Conocimiento y valoración del propio cuerpo | 7 | 18 | Motricidad acorde al desarrollo | 8 | 40 |
| Control del cuerpo | 3 | 6 | Motricidad como capacidad perfectible | 1 | 1 |
| Contructivismo | 7 | 11 | Movimiento como Esencia | 9 | 16 |
| Corporeidad | 5 | 22 | Movimiento como necesidad | 6 | 10 |
| Crisis educacional | 1 | 2 | Necesidad Afectiva del niño | 1 | 2 |
| Cuerpo como fuente de expresión | 3 | 6 | NEE | 9 | 25 |
| Cuerpo como medio de expresión | 5 | 6 | Niño como protagonista de su proceso de aprendizaje | 3 | 6 |
| Cuerpo como medio de percepción | 1 | 2 | Niño como sujeto de derecho | 5 | 14 |

| Nombre | Recursos | Referencias | Nombre | Recursos | Referencias |
|---|---|---|---|---|---|
| Cultura Inclusiva | 1 | 1 | Noción de los objetos | 8 | 10 |
| Decreto 815 | 1 | 2 | Noción de los otros | 5 | 8 |
| Decreto 83 | 1 | 1 | Noción del cuerpo en el espacio | 7 | 17 |
| Democratización del aula | 1 | 3 | Noción del Entorno | 6 | 12 |
| Desafío Motriz | 6 | 9 | Noción del propio cuerpo | 9 | 29 |
| Desarrollo Cognitivo | 4 | 7 | Normas en el espacio educativo | 5 | 10 |
| Desarrollo de habilidades motoras básicas | 4 | 6 | Oportunidad de desarrollo | 10 | 37 |
| Desarrollo de habilidades motoras básicas aisladas | 2 | 2 | Paradigma bio-fisiológica del cuerpo | 3 | 4 |
| Desarrollo de habilidades motrices básicas de forma combinadas | 6 | 8 | Paradigma de la motricidad | 1 | 1 |
| Desarrollo de habilidades motrices básicas finas | 4 | 5 | Paradigma ecológico | 1 | 1 |
| Desarrollo de habilidades motrices básicas gruesas | 9 | 15 | Paradigma fenomenológico | 1 | 1 |
| Desarrollo de habilidades motrices fundamentales | 3 | 3 | Paradigma Holística | 11 | 32 |
| Desarrollo de la Autoestima | 4 | 6 | Paradigma Holístico | 3 | 5 |
| Desarrollo de la autonomía | 6 | 22 | Paradigma humanista antropológico | 1 | 3 |
| Desarrollo de la Autorregulación | 5 | 5 | Paradigma Inclusivo | 3 | 13 |
| Desarrollo de la Coordinación | 7 | 11 | Paradigma socio-crítico | 2 | 4 |
| Desarrollo de la creatividad | 5 | 7 | Paradigma Unicista | 3 | 12 |
| Desarrollo de las habilidades motoras básicas | 1 | 1 | Parálisis Cerebral | 2 | 3 |
| Desarrollo del Autocuidado | 3 | 3 | Percepción social de la motricidad | 2 | 3 |
| Desarrollo humano integral | 4 | 4 | Percepción social sobre las NEE | 5 | 5 |
| Desarrollo motriz | 7 | 18 | Planificación | 5 | 9 |
| Descubrimiento de sí mismo | 3 | 12 | Planificación contextualizada | 4 | 6 |
| Descubrimiento guiado | 1 | 1 | Planificación individualizada | 2 | 3 |
| Desvaloración del profesor | 1 | 2 | Planificaciones generalizadas | 3 | 3 |
| Didáctica | 9 | 69 | Práctica motriz para la calidad de vida | 5 | 9 |
| Dinamismo de las actividades | 5 | 5 | Prácticas Exteroceptivas | 1 | 1 |
| DISCAPACIDAD | 2 | 4 | Prácticas Interoceptivas | 1 | 1 |
| Discriminación | 1 | 1 | Prácticas que dificultan el aprendizaje por descubrimiento en el niño | 1 | 2 |
| Disposición del educador | 12 | 41 | Preparación profesional | 9 | 15 |
| Distrofia Muscular | 1 | 1 | Principio didáctico mundo lúdico | 1 | 1 |
| Diversidad | 7 | 20 | Profesional anti adecuación evaluativa | 1 | 1 |
| DUA | 1 | 1 | Profesionalesque no realizan adecuación de actividades | 1 | 2 |
| Educación diferencial | 3 | 6 | Propuestas atractivas en la práctica motriz | 2 | 3 |
| Educación Ecológica | 1 | 1 | Psicomotricidad | 4 | 13 |
| Educación física en la infancia | 2 | 3 | Reacciones negativas hacia la clase | 5 | 5 |
| Educación Motriz a cargo de otros especialistas | 1 | 2 | Recorridos | 3 | 5 |
| Educador como agente motivador | 4 | 10 | Reflexión en clases | 3 | 4 |
| Educador como apoyo | 10 | 21 | Relación con el otro | 4 | 5 |
| Educador como autoridad | 1 | 1 | Relaciones grupo curso | 4 | 5 |
| Educador como guía | 5 | 6 | Resolución de problemas | 3 | 5 |
| Educador como investigador | 5 | 11 | Respeto diferencias individuales | 11 | 41 |
| Educador como líder | 8 | 17 | Rol activo del niño | 1 | 1 |
| Educador como mediador | 12 | 40 | Rol afectivo del educador | 3 | 5 |
| Educador como observador | 4 | 6 | Rol del niño | 4 | 5 |
| Educador como un par dentro de las actividades motrices | 2 | 3 | Rol del niño como creador de su propio conocimiento | 1 | 1 |
| Educador Reflexivo | 3 | 5 | Rol participativo del niño | 5 | 7 |
| El juego como una herramienta de comunicación y expresión motriz. | 2 | 2 | Rol protagonista del niño | 3 | 3 |
| Enseñanza a través del movimiento | 8 | 11 | Rol Trascendental | 1 | 1 |
| Enseñanza cognitiva | 7 | 14 | Seguridad del aula | 2 | 3 |
| Enseñanza de la cultura (etnias) | 1 | 4 | Sensación de plenitud | 2 | 2 |
| Enseñanza del movimiento | 2 | 4 | Sobreprotección familiar | 2 | 4 |
| Enseñanza enfocada en el proceso | 2 | 4 | Subestimación del niño | 3 | 4 |
| Enseñanza motriz acorde a hitos del desarrollo | 4 | 17 | Toma de decisiones del niño | 2 | 4 |
| Enseñanza motriz acorde a la discapacidad (desarrollo motriz) | 2 | 3 | Trabajo en rincones | 1 | 1 |
| Enseñanza motriz acorde a la edad | 6 | 9 | Trabajo interdisciplinario | 8 | 20 |
| Enseñanza motriz acorde al desarrollo cognitivo | 3 | 5 | Transferencia del aprendizaje | 9 | 19 |
| Enseñanza motriz acorde al nivel de desarrollo motor | 7 | 17 | Trascendencia del ser humano | 1 | 1 |
| Entorno familiar | 6 | 8 | Trastorno auditivo | 2 | 4 |
| Entorno social | 3 | 7 | Trastorno del lenguaje | 2 | 3 |
| Equilibrio entre competencias | 2 | 2 | Uso de recursos de apoyo | 2 | 5 |
| | | | Variedad de propuestas | 9 | 18 |
| | | | Vínculo educador-niño | 7 | 12 |
| | | | Vocación docente | 2 | 2 |

Fuente: *Elaboración propia.*

En segundo lugar, se procedió a la etapa de análisis y agrupamiento, que implica poner énfasis en las recurrencias presentadas para agruparlas bajo un mismo concepto teórico (Rodríguez, et al., 1999; Ruiz, 2003). De acuerdo a ello, se construyen los siguientes tópicos.

Tabla 9: Conceptos teóricos que emergen de la segunda etapa de análisis y agrupamiento.

| Nombre | Recursos | Referencias |
|---|---|---|
| ADECUACIONES CURRICULARES | 12 | 80 |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | 12 | 193 |
| ASPECTOS A DESARROLLAR | 12 | 172 |
| BARRERAS DEL APRENDIZAJE | 10 | 30 |
| CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA MOTRIZ | 12 | 106 |
| CONCEPCIONES DEL CUERPO | 7 | 40 |
| EJES DE LA ENSEÑANZA | 9 | 36 |
| ENSEÑANZA DE LA MOTRCIDAD | 8 | 51 |
| ESTILOS DE ENSEÑANZA | 7 | 19 |
| ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | 12 | 73 |
| FACTORES DE CONTEXTO | 9 | 52 |
| FACTORES DEL ESTABLECIMIENTO | 12 | 28 |
| FACTORES EN RELACION A LA CLASE | 9 | 33 |
| FACTORES EN RELACION AL EDUCADOR | 12 | 199 |
| FACTORES EN RELACIÓN AL NIÑO | 12 | 120 |
| LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS | 12 | 204 |
| MARCO CURRICULAR Y DECRETOS DE LEY | 6 | 12 |
| MOTRICIDAD | 10 | 54 |
| NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES | 10 | 48 |
| PARADIGMAS | 12 | 91 |
| PERCEPCIONES SOCIALES | 8 | 16 |
| PLANIFICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA | 10 | 32 |
| PROCESOS DE EVALUACIÓN | 7 | 24 |
| PROPUESTAS DIDÁCTICAS | 12 | 91 |
| RELACIONES SOCIALES EN EL AULA | 10 | 26 |
| ROL DEL EDUCADOR | 12 | 120 |
| ROL DEL NIÑOA | 10 | 20 |
| TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN EL AULA | 8 | 22 |

Fuente: *Elaboración propia.*

Finalmente, se realiza la elaboración del sistema de categorías final. Etapa que ha permitido identificar los hallazgos relevantes del estudio, realizar las respectivas discusiones, y en un posterior apartado, enunciar las conclusiones y proyecciones de investigación. De manera general, a continuación se presentan las principales categorías que emergen desde el discurso de los entrevistados.

Tabla 10: Principales categorías que emergen de la tercera etapa de análisis.

| Nombre | Recursos | Referencias |
|---|---|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | 12 | 193 |
| ASPECTOS A DESARROLLAR | 12 | 172 |
| BARRERAS DEL PROCESO EDUCATIVO | 10 | 30 |
| CONCEPCIONES DEL CUERPO | 7 | 41 |
| DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD INFANTIL | 12 | 665 |
| DOCUMENTOS LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN CHILE | 6 | 12 |
| FACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO | 12 | 458 |
| MOTRICIDAD EN LA INFANCIA | 12 | 119 |
| PARADIGMAS EN TORNO A LA MOTRICIDAD | 12 | 91 |
| PERCEPCIONES SOCIALES | 8 | 16 |
| ROLES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO | 12 | 160 |
| TRABAJO CON NIÑOS CON NEE | 12 | 150 |

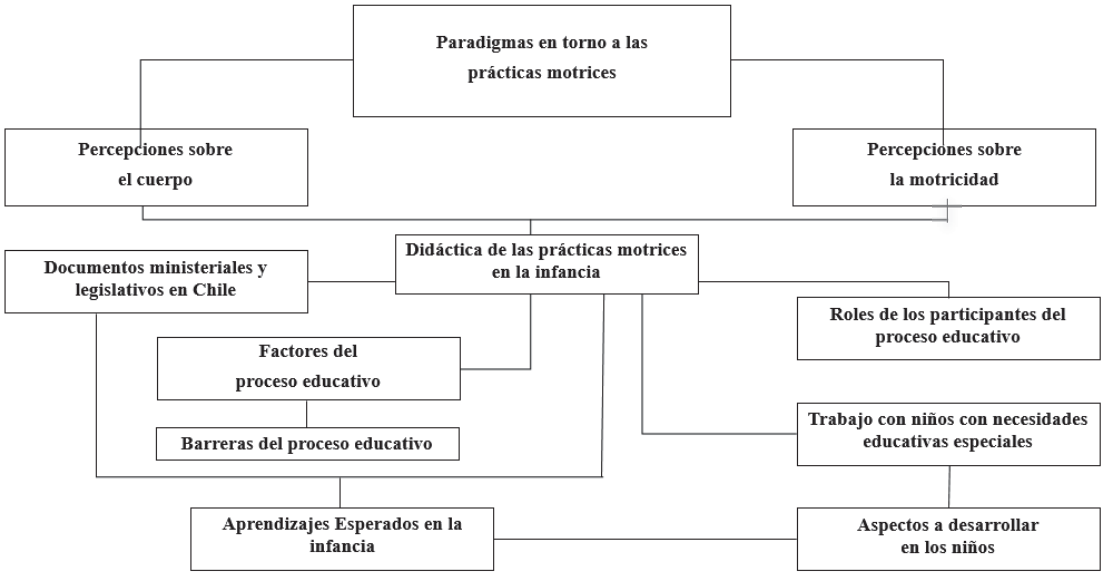
Fuente: *Elaboración propia*

A partir de esta tercera etapa, se construye un modelo interpretativo comprensivo que permite a continuación constatar, profundizar y discutir los hallazgos más relevantes del estudio. Es importante relevar que se realiza el análisis y discusión de aquellos elementos que a juicio del grupo de investigación, se constituyen como los más relevantes; y que del mismo modo que en el proceso de análisis propiamente tal, se trabaja bajo la lógica de los espirales de profundización que permiten avanzar y retroceder de modo de enriquecer el proceso investigativo, en este caso, la de los hallazgos y discusiones del estudio.

### 3.2. Hallazgos y discusión de la investigación.

Como se ha señalado anteriormente, en este punto se presenta el modelo interpretativo comprensivo y la posterior discusión de los hallazgos más relevantes del estudio.

Figura 3: Modelo interpretativo comprensivo.




Fuente: *Elaboración propia.*

Hoy en día las prácticas motrices en general, y en particular educación física, se mueven bajo diversos paradigmas que determinan por un lado, las formas en que los educadores llevan adelante los procesos educativos, y por otro, las percepciones sociales que existen de dichos procesos; en tanto tal, los paradigmas pueden entenderse como la concepción de un objeto de estudio específico o una visión social que trae consigo un conjunto de creencias, principios y valores que determinarán los métodos de investigación y técnicas válidas para la búsqueda de problemas y sus soluciones (Briones, 1997 y Contreras, 1996; citados por González, 2005).

Adentrándonos a los aspectos correspondientes a los paradigmas que giran en torno a la educación, Estrada (2010), señala que los paradigmas conductista, humanista y socio-cultural, aparecen como aquellos más relevantes en las relaciones entre los actores dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: docente y estudiantes. El primero posee una concepción de la enseñanza como un método que tiene por objetivo la reproducción de aprendizajes, una copia y adquisición rápida de los conocimientos que entrega el docente. Es así como el aprendizaje es concebido como una capacidad evidentemente desarrollable, es decir, que se puede evaluar de forma física, respondiendo a un

panorama cerrado, rígido y fijo, apartando los espacios de reflexión. En ellos, el docente es quien ejerce el control y es el estudiante quien debe responder de manera obediente.

El paradigma humanista desde una mirada psicológica de la educación, cubre aspectos que el conductista no ha contemplado, entre ellos, los siguientes cuatro aspectos: i) el dominio socio-afectivo; ii) las relaciones interpersonales; iii) lo cognitivo; y iv) los valores en los escenarios educativos. Este paradigma, aprecia que la personalidad humana está en proceso de desarrollo, que es una totalidad y que ha de ser estudiada en el contexto interpersonal y social (Estrada, 2010). Desde la perspectiva de la motricidad, Petunia (Entrevista 1) hace referencia a las ideas que sustenta esta forma de entender los procesos educativos.

> *"desde el punto de vista antropológico como te digo tiene que ver con la concepción de hombre, con unidad, totalidad, singularidad, y por lo tanto el cuerpo, la corporeidad es la manifestación visible de esa totalidad, la motricidad tiene, es la manifestación de esa totalidad y entonces humanista en el sentido de que lo esencial son los niños y las niñas, su mundo, su mundo lúdico, explorativo, que indaga, que investiga, que nada está hecho en el mundo del niño, sino que está todo por hacer, porque él tiene que irlo descubriendo"* (Petunia, Entrevista 1).

En cuanto al paradigma socio-cultural, Torres (2010), plantea que al momento de llevar a cabo los procesos de desarrollo cognitivo, se debe considerar el contexto histórico-cultural de los estudiantes, debido a que éste es determinante en las conductas sociales que practican. Según esta autora, dicho paradigma se enmarca principalmente bajo los postulados de Vigotsky, donde se establece una relación entre sujeto, objeto de conocimiento y su contexto. La interacción entre estos factores es más bien activa, donde el desarrollo de la persona se reconstruye dinámicamente.

Lo postulado tiene una estrecha relación con el concepto de zona de desarrollo próximo, donde el educador cumple un rol de mediador y el estudiante es el encargado de llevar a cabo su propio desarrollo, acompañado por el adulto o por sus pares. Estas ideas se

asemejan a lo que Estrada (2010) postula, al afirmar que los estudiantes son considerados seres sociales, por tanto, son protagonistas de las interacciones sociales que existen en los procesos educativos formales y así también son el resultado de éstos, debido a que aprenden, aceptan y valoran creencias establecidas a nivel sociocultural, que son influenciadas por el educador a cargo.

En relación a las diferentes corrientes existentes en la educación, es importante hacer un contraste con la visión paradigmática de la educación física escolar actual. Vázquez (2001) citado por Moreno (2012), hace un análisis de las diferentes formas de entender la asignatura a partir de los diferentes paradigmas o formas de concebir el movimiento humano. Así, la autora realiza una clasificación de las diferentes concepciones del movimiento que pueden visualizarse en el área, estas corresponden al paradigma bio-motriz, psicomotriz y expresivo.

Siguiendo a estos autores, el paradigma biomotriz le otorga una importancia biológica al movimiento, que debe ser consecuente con las leyes de la anatomía, la fisiología y la biomecánica, por ello, la educación física bajo esta mirada se basa en el perfeccionamiento de habilidades como la fuerza, la flexibilidad, resistencia, velocidad y agilidad, buscando el rendimiento y eficacia del movimiento. Por su parte, el paradigma psicomotriz se vincula con las disciplinas más relacionadas con las ciencias neurológicas, de la conducta y las sociales. Esta visión intenta alejarse de la concepción dualista representada por el paradigma biomotriz, el cual concibe el cuerpo y la mente de manera independiente; por el contrario, sin lograrlo claramente, el psicomotriz se acerca a una percepción subjetiva del cuerpo, planteando como objetivos aspectos coordinativos, la lateralidad, y nociones temporales y espaciales (Moreno, Campos y Almonacid, 2012). Finalmente, el expresivo, se centra en entender la corporalidad y la motricidad como dimensión humana, contemplando la expresión y la regulación social como objetivo principal de la educación física.

A nuestro entender, lo que es corroborado por Toro (2007), Moreno (2012), Moreno, Gamboa y Poblete (2014), entre otros, en la realidad chilena predomina en las prácticas motrices, y por tanto en la educación física, un paradigma eminentemente bio-motriz. Esto queda en evidencia al observar la propuesta realizada por el Ministerio de Educación sobre la asignatura de Educación Física y Salud, ya que en primer lugar se puede observar que el nombre de la asignatura tiene una orientación únicamente relacionada a la optimización de las funciones y capacidades del cuerpo para mejorar el estado de salud de los estudiantes, contemplando como una de las principales novedades de las nuevas bases curriculares del sector (Ministerio de educación, 2013) la incorporación del término "salud" en el nombre de la asignatura.

Lo anterior responde sin dudas en parte, a los problemas de sedentarismo que enfrenta nuestro país, que según la Encuesta Nacional de Salud (Ministerio de salud, 2010), un 88,6% de la población mayor de 17 años tiene un comportamiento sedentario. Por su parte, el SIMCE de Educación Física aplicado desde 2011, revela que sólo un 10% de los alumnos tiene una condición física satisfactoria, mientras que el 20% tiene riesgo de contraer enfermedades cardiovasculares y cardiorrespiratorias" (Ministerio de Educación, s/i :1), evaluación que plantea como objetivos.

- Diagnosticar la condición física de los estudiantes.
- Contribuir a los docentes y directores en su análisis sobre el estado físico de los estudiantes de su establecimiento.
- A partir de los resultados, estimular la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.
- Estimular la elaboración de planes de acción en los establecimientos, destinados a promover la actividad física.

Al respecto surge la interrogante ¿es la condición física un parámetro ad hoc para medir la calidad de las clases de este sector? Moreno (2014), plantea claramente que la educación física escolar debe orientarse, y por tanto será evaluada en cuanto a calidad, desde otra perspectiva, aquella que se relaciona con los diferentes aspectos relacionados

con una ciudadanía crítica, democrática, es decir una educación física orientada hacia la transformación social.

Bajo la mirada de estas distintas propuestas paradigmáticas, desde las percepciones de los profesionales entrevistados que se desempeñan en aula, declaran una serie de paradigmas que orientan sus prácticas educativas en torno a la motricidad en la infancia. Destacan entre sus discursos, los paradigmas: ecológico, holístico, biofisiológico, de la motricidad, fenomenológico, unicista, gestalt, humanista antropológico, inclusivo, socio-crítico y constructivista. Entre los más recurrentes, destacan el holístico, el inclusivo y el unicista.

Sin perjuicio de lo anterior, se evidencia un consenso mayoritario entre los entrevistados, independiente del área de su profesión, en que la visión holística se entiende desde un desarrollo integral de la persona, por tanto, la intención de las prácticas motrices no sólo está dirigida al desarrollo de lo motriz, sino que va orientada a un aprendizaje integral del niño, contemplando todos los aspectos o dimensiones que constituyen a una persona. Ideas que coinciden con los postulados de Santos (2000), quien afirma que un paradigma holístico en educación considera el todo y así también cada una de sus partes, las que se encuentran íntimamente relacionadas donde existe un proceso de interacción constante. El autor en sus postulados contempla el desarrollo cognitivo, la resolución de problemas, lo afectivo, conductual, emocional, estético, moral, entre otros; donde resulta fundamental, entregar una buena gama de oportunidades que permitan la construcción e interpretación del mundo, es decir,

> "*...en la clase de educación física a partir de una experiencia vivencial, motriz donde los niños… interaccionan, juegan con su cuerpo, con los demás, etc. (...) yo como profesor tengo la misión de eh… de poner situaciones en cuestión por ejemplo, el tema de las relaciones interpersonales, la valoración por el otro, el que los niños resuelvan problemas porque somos seres integrales, entonces no puedo llamar sólo a la motricidad, yo llamo desde la motricidad para que este ser en plenitud se exprese y se desarrolle"* (Amapola, Entrevista 2).

Por su parte Dalia, profesora de educación física, señala respecto a las prácticas motrices que no deben ser *"tan solo para moverse, sino que para que actúe dentro del aula o del, de donde esté, de buena manera, que respete valores, que mantenga una formación completa, porque hoy en día, yo por lo menos, educo integralmente" (*Dalia, Entrevista 5). En concreto *"...uno tiene que abarcar todo, o sea no solamente la parte cognitiva, también la parte afectiva, la parte motriz, desde esa digamos desde ese paradigma"* (Azucena, Entrevista 7).

Estas profesionales hacen referencia a una educación que no se queda sólo en lo motriz o en las competencias académicas requeridas a futuro, sino que pretenden lograr aprendizajes que están dirigidos a una formación global de las personas, considerando aspectos como; valores, habilidades cognitivas, capacidades expresivas, entre otras. Esta mirada que es concordante a lo ya señalado por Santos (2000), están también respaldadas por las bases curriculares de la educación parvularia, donde se considera al niño como una persona que está en constante desarrollo de su identidad y en movimiento, y gracias al apoyo del educador quien colabora en avanzar en el descubrimiento de las emociones y potencialidades del infante en un sentido holístico, para el desarrollo de la capacidad de exploración, la comprensión del mundo que lo rodea, como también la capacidad de comunicarse positivamente a través del disfrute de lo lúdico (Ministerio de Educación, 2005).

Un segundo paradigma recurrente en el discurso de los entrevistados, es el inclusivo, el cual según Larraguibel (2012), busca el cumplimiento del derecho humano a una educación equitativa y de calidad, que pretende eliminar barreras que por medio de las prácticas pedagógicas excluyentes que generan discriminación.

Una educación inclusiva se entiende como un proceso de trabajo constante en pro de una educación de calidad, considerando para esto las diferentes variables de la dicha diversidad, como lo son los intereses, las necesidades, capacidades, y características propias de la comunidad educativa, que busca el respeto de la individualidad y la valoración del ser humano como único. La educación inclusiva tiene por misión la

eliminación de la discriminación que surgen ante la cautela del enfrentamiento a lo desconocido en cuanto a la diversidad social, cultural y natural (Ministerio de Educación, 2011; Unesco, 2008).

Beltrán (2011), plantea cinco elementos fundamentales propios de una educación inclusiva, la cual debe constituirse como un proceso:

- Que es permanente, no acaba, de naturaleza constante en el tiempo.
- Digno y de calidad para todos, en el que todos puedan acceder a ella de forma igualitaria y eficiente, se promueva un aprendizaje holístico que pueda generar una sociedad más justa y tolerante.
- En el que se respeta la diversidad, la cual no es entendida como algo negativo o barrera, sino como parte esencial de las prácticas pedagógicas educativas.
- En el que se respeta las diferencias individuales y cobra sentido una educación con un enfoque individualizado.
- Enfocado en la eliminación de la discriminación.

Para el autor, la discriminación se constituye a partir del miedo que tienen las personas a lo desconocido, por ello resulta menester reflexionar al interior de cada comunidad respecto a la diversidad que los constituye como grupo humano, de modo de valorar las diferencias de quienes nos rodean y poder derribar los estereotipos que son la base de los actos de discriminación. A partir de ello, generar un sentimiento de comprensión y empatía hacia el otro, creando lazos de unión y acercamiento con los pares. En este sentido, no es estudiante quien debe adaptarse a los contextos y a las situaciones de aprendizaje, sino que es el sistema educativo el que debe cambiar para acoger de forma igualitaria a todos sus miembros (López, 2011).

Al implementar este paradigma inclusivo dentro de un sistema educativo es inevitable encontrarse con dificultades a lo largo del proceso, estas corresponden a las barreras u obstáculos que dificultan la convivencia en condiciones de equidad. Este concepto hace referencia, por ejemplo, a la falta de recursos o de experiencia, a la existencia de un

programa y de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que limitan el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2004 y López, 2011). Desde el testimonio de los profesionales entrevistados, salen a la luz barreras del aprendizaje de la educación inclusiva, tales como la infraestructura del establecimiento, cantidad de alumnos por sala, las metodologías, la falta de preparación profesional y las barreras sociales (Dalia, Entrevista 5).

Para López (2011), las principales barreras que dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son:

a) Barreras políticas: Esta barrera corresponde a la contradicción que surge en cuanto a las leyes y políticas que existen a favor de una educación inclusiva, como las que hablan de una *educación para todos* (UNESCO, 1990). Bajo esta premisa no deberían existir las escuelas especiales debido a que generan segregación. Sin embargo, son parte importante del sistema que acoge a los niños diagnosticados como diferentes, y por tanto deben estar separados para poder ser atendidos. Situación similar ocurre cuando se habla de un currículum diverso e inclusivo, pero por otro lado, está en testimonio de todos las adecuaciones curriculares. Dalia menciona que se *"habla mucho de inclusión y se manosea demasiado, y el enfoque que se le está dando a las propuestas curriculares (...), todos los colegios especiales tienen que desaparecer, todos los colegios tienen que tener diferenciales"* (Dalia, Entrevista 5).

   Este tipo de divergencias de política educativa impiden una construcción de un trabajo inclusivo. Las administraciones y gestiones de los establecimientos deben ser coherentes con los enunciados tanto de las leyes nacionales como internacionales y su puesta en práctica, debido a que *"se habla de inclusión, pero al fin y al cabo en las prácticas no está claro y queda… pero un desorden… así, gigante"* (Dalia, Entrevista 5).

b) Barreras culturales: Éstas se refieren principalmente a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el estudiantado, y se constituye como una asimilación generalizada en el mundo de que en la educación existen dos tipos diferentes de estudiantes: el "normal" y el "especial", y en base a esto, el último tendrá estrategias de aprendizaje diferentes desde una mirada integradora, debido a que siempre "*hablamos de un déficit, de un hándicap y una necesidad… o un diseño universal de aprendizaje sobre todo en nuestra área, pensando en un niño que puede ser más hábil que la norma"* (Hortensia, Entrevista 3). Es decir, "*unos tienen más habilidades, otros tienen menos habilidades, unos tienen algunos talentos, otros tienen otros talentos (...) Cada uno tiene un recurso además que ha vivido la vida, cada cual tiene ese, ese espacio de, de su propio recurso"* (Amapola, Entrevista 2).

c) Barreras didácticas: Dentro de las barreras en cuanto a la didáctica se mencionan cuatro: i) la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario, cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje; ii) el currículum estructurado en disciplinas, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas; iii) la organización espacio-temporal que genera exclusión en las actividades a realizar; y iv) la falta de re-profesionalización de los docentes para la comprensión de la diversidad.

En respuesta a estas problemáticas, y en especial a la de normalización de las actividades, donde se exige a todos los estudiantes bajo los mismos parámetros, Amapola señala que al realizar sus clases, acomoda el material de tal forma que cada niño pueda escoger la dificultad de la tarea, por ejemplo al enseñar a saltar, acomodará la cuerda para que tenga diversas alturas y así éste pueda decidir por dónde ejecutar la acción (Amapola, Entrevista 2).

Las barreras del aprendizaje no están predeterminadas de una manera concreta, es decir que éstas variarán según el contexto en cual se está llevando a cabo una propuesta de inclusión. La UNICEF (2014), comparte las problemáticas o barreras que se presentaron

en experiencias de educación inclusiva en casos de regiones de Argentina, entre estas tensiones se vincula:

a) El rol que asume el docente, la cantidad de alumnos por sala y el trabajo cooperativo entre profesores. La posibilidad de trabajar en pareja pedagógica representa para muchos docentes una vía facilitadora a la educación inclusiva. La ausencia de esta práctica constituye un obstáculo, de no darse la instancia para estos trabajos colaborativos, otra posible solución sería reducir la matrícula de alumnos por grupo curso, debido a que en *"... aulas de 45 alumnos con un niño que tiene necesidades de apoyo, es muy difícil llevar a cabo una clase, es muy difícil, sobre todo en los más pequeños"* (Dalia, Entrevista 5).

b) La preparación docente resulta ser un factor sustancial, ya que para que se pueda llevar a cabo un ejercicio de calidad, es necesario poseer los conocimientos que brinda una formación especializada, lo cual no se ve reflejado en la realidad, o por lo menos así lo afirman Dalia y Hortensia al mencionar que no se están realizando prácticas inclusivas debido a la poca voluntad del profesorado, sino que es a causa de la falta de especialización sobre educación especial, no se cuenta con los medios ni la preparación (Dalia, Entrevista 5; Hortensia Entrevista 3).

c) Otra problemática es el "como si" de la práctica inclusiva, es decir, los docentes plantean llevar a cabo esta educación para todos, pero al contrario, se adecúan las experiencias al niño con necesidades, mientras los demás trabajan en conjunto. Al respecto Dalia señala que hablan de realizar un enfoque inclusivo es un tema que socialmente no se entiende, ya que es un tema cultural que consiste en comprender qué es la inclusión, y para ello se deben considerar las diferencias de las personas, eso es la diversidad. *"…dicen de hablar de enfoque inclusivo, eh… ya, pero que es eso, más allá de incluir el que está afuera, pero que es eso, que significa ser inclusivo* (Dalia, Entrevista 5). Hoy en día está en el discurso de cómo transitamos desde la integración a la inclusión, debido a que no es lo mismo, ésta última

contempla al niño como parte de un grupo humano, y no dejará a nadie fuera de la práctica motriz por tener algún tipo de discapacidad (Camelia, Entrevista 6).

d) Las barreras estructurales se constituyen como fundamentales en cuanto a que las instituciones pueden cambiar sus paradigmas y matricular alumnos con necesidades educativas especiales, pero si no se cuenta con la infraestructura correspondiente como rampas, ascensores y baños universales seguirá existiendo esta tensión. Esta barrera es corroborada por Dalia al señalar:

> "*cómo voy a llegar a inclusión si yo, no sé, si yo voy a un lado y no hay una rampla para el niño que va en silla de ruedas, o por ejemplo, ehm, no sé, que tengan material para aquellos que tengan autismo"* (Dalia, Entrevista 5).

Hortensia hace un planteamiento similar al señalar que:

> *"la creatividad primero, su amor por la docencia porque muchas veces los espacios no son favorables, los recursos no son favorables, pero uno se las arregla de tal manera que una clase sea no solamente mágica y buena para los niños, sino que sea concreta"* (Hortensia, Entrevista 3).

Por tanto, implementar una educación inclusiva requiere de la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa y de transformaciones a todo nivel, en infraestructura, metodologías, prácticas pedagógicas, cultura escolar, políticas educativas, entre otras, pero por sobre todo, invitar a un cambio de paradigma en el día a día al interior de las instituciones educativas y la sociedad en general. En este contexto, un desafío pendiente es educar en la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diversidad, que la sociedad y sus actores sean capaces de entender que todos los niños tienen derecho a formarse con igualdad de condiciones e integralmente (Ministerio de Educación, 2011).

La educación inclusiva es un desafío pendiente, ya que sin perjuicio del aporte de las propuestas legales existentes en el país, como el decreto 83 que llama a realizar una educación inclusiva, Hortensia declara que *"...no me prepararon para, no tengo ni la preparación, ni las adecuaciones físicas de mi entorno, no tengo el personal de acompañamiento, ¿te fijas?",* dejando en evidencia que faltan ciertos componentes que ralentizan la marcha de este proceso *(*Hortensia, Entrevista 3),

En función de esto, Beltrán (2011) promueve los siguientes principios para mejorar la calidad en la educación inclusiva*:* i) ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado; ii) capacitaciones formativas en educación inclusiva para todos los docentes; iii) enseñanza de una cultura inclusiva; iv) organizaciones que promuevan la inclusión; v) flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión; y vi) políticas y leyes que promuevan la inclusión.

No basta con "proponer", sino que el "hacer" se transforma en un imperativo para poder construir una visión inclusiva en la sociedad que permee a todos los ámbitos de la vida; tales como el escolar, profesional, personal, recreativo, entre otros. Para ello, es fundamental deponer los prejuicios que generan discriminación, abriendo la consciencia de que todos somos diferentes, nos formamos y desarrollamos a partir de nuestras subjetividades, y por tanto, todos conformamos parte de una gran diversidad que merece respeto y aceptación.

El docente como agente de cambio tiene un rol determinante en esta visión inclusiva, la postura que tenga frente a este tema repercutirá indudablemente en la formación valórica del niño en relación a la empatía, al reconocimiento y valoración de las características individuales, lo cual genera las bases de una sociedad más inclusiva. El paradigma inclusivo, más que una orientación de la educación es una forma de percibir y disponerse ante la vida. Deusse (2007), considera que la educación inclusiva actualmente debe ser por principio y no establecida por ley, y que la importancia no sólo se centra en el acompañamiento de los niños con necesidades educativas especiales, sino que debe ser

una experiencia que trascienda para el desarrollo en todas sus dimensiones para constituirse como las bases de su proyecto de vida.

Por su parte, el tercer paradigma más presente desde el discurso de los entrevistados, corresponde al unicista, que se constituye como una mirada integral y compleja de las personas y que surge alrededor de la década de los setenta, paradigma que se contrapone a la creencia de ese entonces fundamentada en una visión dualista de las personas, propia de la visión dualista cartesiana. Por tanto, propone que lo que ocurre a nivel mental no es independiente del cuerpo (RIIMH, 2006). Es decir, no tenemos un cuerpo, somos cuerpo. *"La corporeidad se asume como proyecto de humanización a través de la acción, como vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer, que reconoce en su condición de humano la incorporación de su todo yo" (*Trigo, 1999, citado por Hurtado, 2008: 122). Estos planteamientos sin duda provocan un cambio en la forma de ver las prácticas motrices, las que pasan de ser entendidas como una educación para el movimiento, a una visión de educación de la motricidad humana (González y González, 2010).

Los profesionales entrevistados que desde sus discursos plantean esta temática, concuerdan que el paradigma unicista corresponde a una visión integral del ser humano, que no es posible separarlo en cuerpo y mente, debido a que es una unidad indivisible. Desde los sujetos participantes del estudio, se plantea que las prácticas motrices se constituyen como un espacio tiempo pedagógico en el cual se da la oportunidad de desarrollo de todas y cada una de las dimensiones de la persona.

> *"(...) no se construye el conocimiento, el desarrollo del pensamiento sin la… toda esta etapa vivencial que es relacionarse con el mundo desde el cuerpo (...) Yo creo que la corporeidad eh… en acción eh… es un desarrollo integral de la persona. Y por tanto no hay nada que no esté en la cabeza que no esté… que antes no se haya vivido corporalmente"* (Amapola, Entrevista 2).

> "*(…) desde el punto de vista antropológico, filosófico, esta concepción de la totalidad, una concepción unicista y ahí se habla de corporeidad, de corporalidad y todas las dimensiones que yo te he señalado, desde el punto de vista personal, el conocimiento de sí mismo, desde el punto de vista con el otro, y de la forma del lenguaje y del encuentro. Desde el punto de vista de la relación con el mundo, como fuente de creatividad, es toda la concepción, digamos antropológica, unicista"*. (Petunia, Entrevista 1).

La concepción unicista del cuerpo nos ayuda a entender de mejor manera los procesos por los cuales atraviesa el niño al ir aprendiendo, y además, nos orienta a comprender las individualidades de cada uno, entendiendo que la corporeidad es el reflejo de las experiencias vivenciadas, pudiendo así lograr un aprendizaje más coherente a sus necesidades.

Junto a los paradigmas anteriormente señalados, que condicionan el cómo los docentes realizan sus clases y llevan adelante los procesos pedagógicos al interior de las aulas Moreno (2012), menciona que los estatutos legales propuestos a nivel de gobierno también se constituyen en un referente a la hora de planear dichos procesos en el nivel de educación parvularia, y en educación en general. En este contexto, Chile cuenta con un marco curricular para el nivel, Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2005), y una gran cantidad de leyes y decretos en función de orientar la educación en sus distintos niveles.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia, son el documento oficial que entrega el Ministerio de Educación en respuesta a las necesidades de mejora de la educación, actualización de contenidos, y a las exigencias que presenta la sociedad en un momento determinado. Para su confección, se han considerado los aportes realizados por expertos en la materia, como también las investigaciones existentes sobre temáticas. Entre ellos destacan la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el Ministerio de Educación, el Colegio de Educadoras de Párvulo, UNICEF, centros de investigación, entre otros (Ministerio de Educación, 2005).

Según el Estado de Chile, las últimas bases curriculares creadas para educación parvularia, se comenzaron a trabajar el año 2000, sin embargo, fue recién durante el año 2005 su publicación. En ellas, se expresan los propósitos, orientaciones, objetivos, aprendizajes esperados entre otros elementos a tener en cuenta en los primeros años del sistema educacional chileno, considerando a la familia como un agente de relevancia dentro de la comunidad educativa. Sin perjuicio de ello, quedan sujetas a las modificaciones que el centro educativo o los educadores de párvulo estimen conveniente realizar en miras a poder ampliar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de acuerdo a las características de los niños y sus contextos.

Al respecto, los entrevistados declaran la utilización de dicho marco curricular para tomar decisiones sobre los aspectos a desarrollar en los niños. "*Nuestro marco curricular son las bases curriculares por lo tanto yo tomo los aspectos eh... que me entrega digamos las bases"* (Camelia, Entrevista 6). Incluso, aquellos entrevistados que no son de la especialidad de educación parvularia y se desempeñan en dicho nivel, las hacen propias, como Margarita que señala:

> *"igual me tomo de las bases curriculares, porque yo tampoco, eh, es mi especialidad, y yo tengo conocimiento, pero no es mi especialidad el desarrollo psicomotor o desde el ámbito más físico y como la educación física, entonces yo vengo y de las bases curriculares saco objetivos que veo según el desarrollo del niño él debería ir cumpliendo, entonces voy incluyéndolo ahí para poder ir trabajando durante el año"* (Margarita, Entrevista 12).

Incluso Orquídea, desde una visión más global del aprendizaje, vincula los diferentes núcleos de aprendizaje propuestos por las bases curriculares, con las prácticas motrices propiamente tal, al plantear que se puede lograr un desarrollo integral a partir de dicho trabajo.

> *"(...) voy a trabajar la autonomía, o sea yo podría, cuando yo trabajo con los niños, por ejemplo, el tema de coordinación, de autonomía que sale en las bases cierto, estoy trabajando coordinación corramos por, por entre los conos cierto, sin, sin botarlos, corramos que se yo, eh, pero también trabajo la comunicación porque les pregunto, o sea, ¿te gusto correr por los conos? Sí, no, no me gustó. Pero también desarrolla la personalidad porque también les, les digo, bueno, quieren, ¿quieren ustedes poner otros conos en otros lugares?"* (Orquídea, Entrevista 4).

No obstante lo anterior, desde la perspectiva de las prácticas motrices en este nivel educacional, algunos de los entrevistados coinciden en que no es suficiente lo que se plantea en este documento oficial del Ministerio de Educación, y relevan la importancia de apoyarse en los profesionales de la especialidad para tomar decisiones en torno a cómo se deben llevar adelante los procesos educativos de esta área. Desde sus voces, relevan la importancia del trabajo colaborativo que promueve el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2012). Trabajo que es propuesto desde una perspectiva interdisciplinaria, es decir, un equipo de aula y fuera de ella, que trabaja para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños. Grupos compuestos a lo menos por el docente a cargo, un docente especializado y por otros profesionales, tales como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros; o al menos algunos de ellos como es la realidad de Margarita, educadora diferencial que ha compartido su experiencia al señalar que *"me apoyo en la terapeuta que ella maneja el tema psicomotor, entonces ahí me va orientando también"* (Margarita, Entrevista 12).

Esta realidad no debiese estar presente sólo en las instituciones que atienden a niños con necesidades educativas especiales. En este sentido es interesante rescatar la experiencia de Camelia, educadora de párvulo que lleva a cabo las prácticas motrices, quien nos comenta *"Cuando yo hago a veces esa actividad de psicomotricidad informarme, prepararme, estar en sintonía yo como educadora, en este caso con la profesora de educación física y viceversa…"*(Camelia, Entrevista 6); y de Hortensia, experta en motricidad infantil, Plantea *"yo puedo bajar las bases curriculares, las puedo tener, la*

*puedo mantener actualizadas, pero también tengo que hablar con la educadora"* (Hortensia, Entrevista 3).

Lo anterior, permite orientar de mejor manera los procesos de enseñanza y aprendizaje de los párvulos, respondiendo así a sus características, intereses y necesidades, independiente de que tengan o no una necesidad educativa especial, evitando de ésta manera, como bien plantea Jazmín, llevar a cabo una práctica sin intencionalidad educativa clara y coherente, que ignore el cómo se deben abordar (Jazmín, Entrevista 8).

Conjuntamente a las bases curriculares, documento oficial que más está presente en el discurso de los entrevistados, es importante señalar los decretos de ley, que corresponden a documentos oficiales que establecen normas por parte de una autoridad gubernamental respecto a una temática que le sea de su competencia. Y por su parte será considerado un Decreto Supremo, cuando lo estipule el o la Presidente de la República (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s/i).

Al respecto, los profesionales entrevistados hacen mención a algunos decretos que se deben considerar a la hora de planificar y desarrollar sus clases. Margarita, declara que al trabajar con niños que están dentro del espectro autista, debe guiarse por lo expuesto en el decreto Nº 815, sin embargo, aclara que éste no le es de gran ayuda, por lo cual realiza adecuaciones utilizando información de las bases curriculares (Margarita, Entrevista 12). El decreto Nº 815 *"Establece normas técnico pedagógicas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional"* (República de Chile, s/i: 1).

Por su parte Hortensia plantea, *"… finalmente hoy día, después de veinte años me encuentro con un decreto 83, cierto que nos habla de una educación, ni siquiera educación física, de educación inclusiva"* (Hortensia, Entrevista 3). Dicho decreto según la BCN[6] (2015) surge en respuesta a la Ley General de Educación Nº 20.370/2009 y se

[6] Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

fundamenta en la diversidad y en la búsqueda de respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes, sin perjuicio de la autonomía del establecimiento y las características de su comunidad. Por tanto, el decreto Nº 83 *"Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica"* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015: 1), lo que permitiría garantizar el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes flexibilizando las medidas curriculares. Para el caso de la educación parvularia, comenzará a regir de forma paulatina a partir del año 2017, sin embargo, si algún establecimiento educacional quisiera implementarlo con anterioridad tiene la libertad de hacerlo.

Para llevar a cabo este decreto, se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia para terminar con el currículum poco flexible, debido a que dicho Diseño y su estructura lograría atender la diversidad y responder a las particularidades de las personas, independiente de que tengan o no una necesidad educativa especial (Cast, 2008). Violeta, terapeuta ocupacional manifiesta que este Diseño respeta las necesidades y capacidades de cada niño, y las formas y ritmos diferentes de aprendizaje de las personas (Violeta, Entrevista 10).

Desde las neurociencias y sus avances, Alba, Sánchez y Zubillaga (2011), corroboran los planteamientos de la diversidad en el aprendizaje, afirmando que a pesar de que todas las personas poseen una estructura cerebral similar, existen diferencias en el espacio que cada una de éstas regiones ocupa, y en la zona que se activa ante un estímulo, y por consecuencia cada sujeto aprende, expresa sus conocimientos, y se involucra con su aprendizaje de manera única.

Ahora bien, como resultado de la consideración de estos documentos legales, y de otros, conjuntamente a la manera de entender la educación, es decir los paradigmas que subyacen en las instituciones gubernamentales y en la sociedad en general en un momento histórico de Chile, han determinado la forma en que se han elaborado los marcos curriculares del nivel, y por tanto, como se implementan los procesos de

enseñanza y de aprendizaje para el logro de los aprendizajes que se espera que los niños logren.

Dichos aprendizajes esperados que comprenden las bases curriculares, detallan lo que se espera que los niños logren en cada uno de los ciclos, ya sea referido a lo que deben saber, o lo que deben ser capaces de hacer. Como se ha señalado en el marco teórico, están distribuidos en dos momentos, desde los primeros meses hasta los tres años, y de los tres hasta los seis. Si bien, estos poseen una secuencia de acuerdo a los procesos de desarrollo y maduración, en el segundo ciclo se van implementando de acuerdo a los aprendizajes alcanzados anteriormente, como al ritmo en que éstos se logren (Ministerio de Educación, 2005). Aspectos que los entrevistados tienen presente *"…obviamente que cada uno tenemos habilidades y todo está dado por nuestra genética y todo, pero también las experiencias y el ambiente modifica mucho al individuo, creo yo"* (Rosa, Entrevista 11).

Los niños al enfrentarse a un nuevo proceso de aprendizaje ponen a disposición todas las herramientas y conocimientos que han adquirido hasta el momento gracias a sus experiencias previas, que les permiten comprender y desarrollar las diferentes tareas que se les propone (López, 2009). Para ello, Margarita, plantea que es necesario realizar una evaluación diagnóstica, en donde se compare el desempeño de los niños con lo que se establece en los hitos del desarrollo, a modo de conocer qué se les puede exigir, en qué medida, y en qué momento (Margarita, Entrevista 12). Este tipo de evaluación según el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2015), permite dar respuesta a la diversidad, y su importancia radica en que permite recoger información esencial de todos los estudiantes, y de cada uno en particular, descubriendo las principales características y capacidades que poseen para la posterior materialización en el proceso de avance. Esta herramienta es relevante para determinar los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y a partir de ello, realizar las adecuaciones de planificación que favorezcan el proceso de aprendizaje permitiendo dar respuestas educativas ajustadas a la diversidad.

En relación a ello, y de manera general según lo que establecen las bases curriculares del nivel, los niños al iniciar el segundo ciclo de educación parvularia, deberían haber logrado i) autonomía en cuanto mayor dominio, control y coordinación corporal; ii) mayor conciencia de sus características y posibilidades de movimiento; iii) realizar algunas relaciones lógicos-matemáticas básicas; iv) comunicarse con sus pares y adultos; v) construir su identidad; y v) controlar esfínter (Ministerio de Educación, 2005).

Profundizando en estos aspectos a desarrollar, uno que cobra relevancia desde las voces de los entrevistados, es la autonomía. Tanto expertos como educadores insertos en la realidad, otorgan un importante énfasis al desarrollo de las habilidades motrices, al esquema corporal, la coordinación, en general a la autonomía. Por ejemplo, Dalia señala que el desarrollo de las habilidades motrices son fundamentales para el logro de la autonomía de los niños (Dalia, Entrevista 5). Para Camelia, la autonomía permite a los niños ser *"más preciso en sus desplazamientos, en sus movimientos al tomar objetos, al eh… el día de mañana lograr trazar, lograr escribir, por lo tanto, estará enfocado en desarrollar la manipulación, la coordinación gruesa, el equilibrio"* (Camelia, Entrevista 6).

Sin perjuicio de lo anterior, el desarrollo del equilibrio es un aspecto muy relevado por los profesionales de aula, pero llama profundamente la atención debido a su relevancia en el desarrollo de este aspecto, que los expertos a excepción de Orquídea no lo mencionan. *"las destrezas que ellos tienen que adquirir desde los 3 años, es de partida el correr con soltura, ponte tú, el equilibrio, trepar, chutear, lanzar, cambiar de dirección*" (Azucena, Entrevista 7). Margarita, educadora diferencial, que plantea que a pesar de no conoce mucho de la temática de los aprendizajes que se establecen para ésta edad, ella trabaja *"... una coordinación dinámica corporal cierto, saltar en dos pies, equilibrio, equilibrarse"* (Margarita, Entrevista 12).

Cillero (2011), señala que es durante la etapa de la infancia que se produce un desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, la cual está considerada como uno de los ocho núcleos de aprendizaje de las bases curriculares. Su propósito fundamental, es por un

lado al desarrollo de la motricidad, y por otro, a la vida saludable. En este núcleo se propone que los niños logren: i) identificar alimentos y ambientes saludables, como también aquellas situaciones u objetos que impliquen un peligro a su bienestar y seguridad; ii) lograr conciencia de su esquema corporal; iii) vivenciar el bienestar que produce la actividad física; iv) expandir sus capacidades motrices y coordinativas; v) logrando mayor dominio en los desplazamientos, movimientos en general, manipulación y utilización de instrumentos punzantes; y vi) adquirir aprendizajes motrices en donde se ejerciten capacidades físicas, entre ellas, la fuerza, la flexibilidad y la resistencia. Respecto a este último aprendizaje, sólo Rosa y Margarita, terapeuta ocupacional y educadora diferencial respectivamente, señalan trabajar estos aspectos, sin embargo, lo mencionan en un contexto de niños con necesidades educativas especiales, y sus procesos terapéuticos de recuperación. Específicamente Margarita, comenta su experiencia de trabajo con niños en silla de ruedas o aquellos que han pasado mucho tiempo en coche, quienes generalmente están en un estado hipotónico de su tono muscular (Margarita, Entrevista 12).

Si bien a estas edades por tema bio-fisiológico, no hay gran desarrollo de la fuerza muscular, Maganto y Cruz (2004), en el contexto de la rehabilitación, manifiestan que uno de los aspectos a desarrollar en la infancia es el tono muscular, el cual tendrá como consecuencia mejorar la postura de los niños, tener mayor independencia, dominio corporal, y por tanto, tendrían la posibilidad de participar en una mayor cantidad de actividades de la vida diaria. Por su parte, Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), dejan de manifiesto desde una perspectiva pedagógica de las prácticas motrices, que las capacidades físicas no son bajo ningún punto de vista un objetivo a trabajar en la etapa de la infancia, por cuanto los niños desde el punto de vista orgánico, funcional y estructural, no están preparados para las intensidades que implica este tipo de trabajo. Desde este planteamiento, las bases curriculares del nivel presentan una incoherencia en cuanto respetar las características evolutivas y características de los niños.

Otro aspecto importante que se releva desde el discurso de los entrevistados, son la iniciativa y la confianza respecto a la toma de decisiones, que le permita a los niños proponer actividades y sus formas de desarrollo, estrategias para resolver problemas, asumir compromisos, anticipar sus acciones y responsabilizarse de ellas, lograr la independencia y la responsabilidad por el cuidado de su propio cuerpo y sus pertenencias. Rosa, terapeuta ocupacional, plantea que durante sus instancias de práctica motriz con los niños, va generando espacios y oportunidades que permitan a ellos tomar sus propias decisiones, *"...sube las escaleras y tú verás como la subes, ¿no sé? piensa… ¿tienes una idea, la quieres?, bueno ahora planifícate tú, cómo lo vas a hacer, cómo vas a lograr hacer eso"* (Rosa, Entrevista 12), Dalia, profesora de educación física, concuerda con que los niños deben tomar *"...sus propias decisiones partiendo de lo más básico, si quiere correr, si quiere saltar, si quiere pintar"* (Dalia, Entrevista 5).

La toma de decisiones contribuye con el logro de la independencia del niño, para ello como dice Amapola, el profesor no debe preestablecer las respuestas que dan los estudiantes, permitiéndoles *"poder hacer las cosas por sí solos, sentirse capaz de querer hacer cosas por sí solos"* (Orquídea, Entrevista 4). Para ello, Chokler (1988), plantea que es fundamental que los niños desde el vientre materno tengan la oportunidad junto a sus madres y quienes lo rodean, forjado vínculos afectivos que le generen la seguridad y confianza en sí mismos, y por tanto tomar decisiones a futuro.

La autora señala la importancia de la calidad de los vínculos de apego que establecen los adultos con los infantes desde temprana edad; vínculos que deben estar revestidos de calidez, afectos y cuidados, que cautelen la posibilidad de que los niños se sientan con la seguridad y confianza de llevar adelante la maravillosa capacidad de exploración sensoriomotriz, lo cual les dará la oportunidad de tomar decisiones y sentirse capaces, y por ende, forjar la autonomía.

Junto a la autonomía, otro elemento que asume relevancia desde las voces de los sujetos participantes, es el desarrollo de la identidad, aspecto que posee un lugar como núcleo de aprendizaje en el marco curricular de la educación parvularia en Chile (Ministerio de

educación, 2005). Dicho marco plantea que la identidad está relacionada con la toma de conciencia de cada niño de sus características personales, las cuales se van descubriendo a través del trabajo realizado durante el proceso educativo, junto con la afirmación y el reconocimiento de que los niños son seres únicos, son miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen. Este núcleo tiene como objetivo desarrollar progresivamente la valoración de sí mismo y de los demás, conjuntamente al fortalecimiento de vínculos afectivos que potenciarán la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses propios.

> *"identidad vendría a ser el conjunto de elementos culturales que nos hace diferentes. Esta diferencia no sólo abarca el ámbito de lo social, sino que la identidad condiciona la existencia de aspectos de carácter personal entre los miembros de un grupo"* (Pérez Lo Presti, 2006: 422).

La identidad para Petunia, se vincula con aspectos existenciales de las personas, debido a que *"yo creo que uno de los propósitos es el autodescubrimiento, descubrirse, ¿Quién soy? Es una pregunta que cruza toda tu vida ¿Quién soy?"* (Petunia, Entrevista 1).

Entre los entrevistados existe un consenso, independiente de su profesión, en la importancia asignada a la valoración propia de los niños, junto con su auto reconocimiento como seres capaces, que les permitirá sobreponerse a los desafíos que tendrán en el transcurso de sus vidas. A su vez, destaca en sus discursos la importancia de la manifestación de la singularidad de cada niño, junto con sus preferencias, representándose a sí mismo, destacando sus características personales, corporales, sus intereses, decisiones y fortalezas.

En cuanto a los aprendizajes esperados de este núcleo, es importante mencionar aspectos tales como lograr el reconocerse y apreciarse, además de aceptar las características corporales, reconocer sus principales fortalezas, conocimientos, capacidades y actitudes, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal. Amapola señala que es importante el "*Desarrollo perceptivo motriz, que tiene que ver con el desarrollo del*

*esquema corporal, que tiene que ver con el reconocerse, ¿cierto? el valorarse porque está en el dominio cognitivo valorativo, reconocerse, valorarse a sí mismo, pero también al entorno"* (Amapola, Entrevista 2); debido a que ellos "*tienen que descubrir que tienen este esquema corporal, que tienen muchas partes, que nos sirven para hacer muchas cosas, que somos capaces"* (Camelia, Entrevista 6). Conjuntamente a lo anterior, se busca que los niños identifiquen y aprecien los resultados de sus ideas, como también algunos recursos de personales como el buen humor y la creatividad. Orquídea, menciona que en este contexto del desarrollo de la identidad, es "*importante el desarrollo del esquema corporal, ya de conocerse, de valorar el propio cuerpo en relación a como está con los objetos de los demás, en relación al tiempo y el espacio eso también lo lleva al niño a valorarse, hasta dónde puede llegar"* (Orquídea, Entrevista 4).

Un tercer aspecto que fue relevado por los sujetos participantes es el desarrollo de la convivencia, que junto a la autonomía y la identidad, se constituye como un elemento prioritario en cuanto a los núcleos de aprendizaje de las bases curriculares de la educación parvularia (Ministerio de Educación, 2005). Amapola, experta en el área diferencial, hace un especial énfasis en que los niños desarrollen empatía por el otro en situaciones como "*el ayudar al otro. Y dejarse ayudar, porque ese es otro aprendizaje"* (Amapola, Entrevista 2), lo que favorecerá una mejor relación entre compañeros durante las tareas, y a futuro en su vida diaria.

El desarrollo de la convivencia en el marco curricular, está orientado principalmente a tres ejes: i) participación y colaboración, que implica desarrollar relaciones interpersonales de respeto por el otro a través de propuestas lúdicas que generen espacios de comunicación entre los participantes; ii) pertenencia y diversidad, para reconocer, respetar y valorar las prácticas motrices de distintas personas y culturas; y iii) valores y normas, que les permita a los niños apreciar su importancia en las actividades cotidianas, y desarrollar un pensamiento democrático y pacífico en la resolución de problemáticas.

Respecto a los testimonios emanados por los entrevistados, existen consensos en ciertos aspectos independiente de sus especialidades. Dalia y Violeta, profesora de educación

física y terapeuta ocupacional respectivamente, hacen énfasis en la importancia del seguimiento de instrucciones y cumplimiento de normas para una mejor convivencia y desarrollo de las actividades, siendo lo último resultado de una sistematicidad de ésta práctica (Dalia, Entrevista 5; Violeta, Entrevista 10).

Por su parte Amapola, experta en motricidad infantil, y Margarita y Dalia educadora diferencial y profesora de educación física respectivamente, relevan la importancia de que el educador propicie juegos sociabilizadores y de relaciones interpersonales en esta etapa de la vida, sobre todo en contextos de necesidades educativas especiales (Amapola, Entrevista 2; Margarita, Entrevista 12; Dalia, Entrevista 5). Violeta, terapeuta ocupacional, corrobora esta idea al plantear que "*el juego es la ocupación más importante de los niños, entonces que a través de la motricidad desarrollen estas habilidades es súper bueno, un niño que no juega después no se relaciona bien*" (Violeta, Entrevista 10).

Como se puede observar, el juego es una manifestación humana valorada por la mayoría de los entrevistados en cuanto a su presencia en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta valoración del juego se construye a partir de sus cualidades que favorecen comportamientos de cooperación y reciprocidad, permiten la comprensión de los valores y reglas necesarias para su desarrollo, además de plantear bases para actitudes de respeto, tolerancia y valoración por el otro (Renzi, 2009). Para Huizinga (2005) y Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), el juego como manifestación inherente a la naturaleza humana y que subyace a su esencia, se constituye como una experiencia de encuentro en la alegría.

Sin perjuicio de lo anterior, llama la atención que únicamente Amapola, en el marco del desarrollo de la convivencia, plantea la importancia de "*atender también a factores culturales, por ejemplo eh… los pueblos originarios, por ejemplo, o sea claramente hay que respetar prácticas corporales que son propias de esas etnias*" (Amapola, Entrevista 2). Especifica que se podrían recuperar juegos, costumbres, danzas y otras manifestaciones tradicionales, a modo de propiciar su valoración y educar para el respeto

a la diversidad de las etnias de nuestro país desde edades tempranas. Concluye que es tema planteado en las bases curriculares que al parecer no es valorado, y por tanto no realizado (Dalia, Entrevista 5).

Un cuarto aspecto que relevan los participantes en cuanto a la vinculación de la práctica motriz y sus posibilidades de potenciar el desarrollo de los niños, se relaciona con la comunicación, aspecto central del marco curricular del nivel. En ella, se declara como objetivo principal, el potenciar las capacidades de los niños de expresar sensaciones, vivencias, emociones y sentimientos a través del lenguaje verbal y no verbal. El primero, lenguaje oral y escrito, a través de la iniciación a la lectura y la escritura. Azucena y Jazmín, ambas educadoras de párvulo comparten la importancia del desarrollo de la motricidad fina para la posterior transferencia hacia un trabajo de la lectoescritura (Azucena, Entrevista 7; Jazmín, Entrevista 8).

Por su parte Camelia plantea una interesante relación al plantear que la motricidad colabora en lograr que los niños adquieran una mayor precisión de las actividades en donde se ve involucrado la vista en relación con las manos, brazos y muñecas, lo que permitirá un desarrollo posteriormente de la escritura (Camelia, Entrevista 6).

Un aspecto expresado en las bases curriculares, y que se relaciona íntimamente con la comunicación, es lo planteado en el núcleo que contempla el desarrollo del lenguaje artístico. Dicho espacio del marco curricular busca que el niño pueda expresarse de distintas maneras: pintura, danza, música, juegos, y expresiones orales como historias, chistes, cuentos, entre otras, lo cual favorece el desarrollo de la creatividad y la fantasía. Dalia, profesora de educación física, plantea que sus clases deben tener "*el sentido de la creatividad, didácticamente debe tener, debe contar hasta con lo más ridículo, porque la idea es jugar"*, en este sentido, ella realiza *"la clase cantando, inventando letras, no rapeando pero sí inventando letras"* (Dalia, Entrevista 5). Al respecto, el sentido de la fantasía es un agente motivador en las actividades, generando interés en los niños de participar de ellas, potenciando la utilización y desarrollo de la imaginación de cada niño (Azucena, Entrevista 7).

> *"Durante el acto de creación, el párvulo puede concretar su fantasía e inagotable imaginación; lo que hace a partir de la relación sensible que establece con su entorno al jugar, al bailar y en la búsqueda de diferentes formas de resolución de las tareas motrices presentadas"* (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015: 71).

Orquídea, plantea la importancia de la transferencia de los aprendizajes a un lenguaje artístico como la pintura, el modelaje o el dibujo, debido a que potencia tanto el aprendizaje adquirido que se quiere transferir, como la expresión por medio de estas actividades (Orquídea, Entrevista 4).

Una temática que es interesante señalar, se vincula con el núcleo de aprendizaje de seres vivos y su entorno señalado en el marco curricular de la educación parvularia y la relación que hacen algunos de los entrevistados con las prácticas motrices y la posibilidad cierta de lograr los aprendizajes expresados en este núcleo; aprendizajes que tienen como propósito que los niños sean capaces de descubrir y comprender la características y atributos de las especies vivientes y de los espacios que están habitando, descubriendo activamente el medio natural.

Camelia y Orquídea, relacionan dichos aprendizajes con alguno de los objetivos relacionados a la motricidad, fundamentalmente, la importancia de apreciar el medio natural como un espacio para la recreación, comprendiendo el beneficio a la salud de estas actividades. *"o sea yo me muevo y necesito desplazarme necesito eh… ir hacia los objetos, hacia mi entorno, por lo tanto, fundamental… es como bien dice; es parte del vehículo con el cual yo voy a aprender, a conocer mi entorno, a mí mismo"* (Camelia, Entrevista 6). Es decir, *"Eso es lo que lleva a descubrir el entorno a través cierto de la exploración sensoriomotriz en un comienzo, a contactarse con la naturaleza, a favorecer, cierto, lo que es la autonomía del niño, gracias a su, a disponer él de su propio cuerpo"* (Orquídea, Entrevista 4).

Sanz (2009), plantea la importancia de las actividades en contacto con la naturaleza debido al constante cambio que ésta posee, un espacio lleno de incertidumbres que

genera un estado de alerta que conlleva al desarrollo de la toma de decisiones que son parte constitutiva de los aprendizajes esperados que buscan la resolución de problemas prácticos de su entorno, empleando diferentes medios o estrategias que organicen sus acciones a realizar (Ministerio de Educación, 2005).

Por su parte, en el objetivo del núcleo sobre relaciones lógico-matemáticas y cuantificación, se propone como objetivo que los niños puedan establecer relaciones lógico-matemáticas y de causalidad, resolviendo diferentes problemáticas. Se señalan como alguno de sus aprendizajes, el desarrollo de las dimensiones temporo-espaciales, relación causa-efecto, nominar, cuantificar y medir, por medio de actividades que se presenten de manera cotidiana en la vida de los párvulos (Ministerio de Educación, 2005). Sin perjuicio de los beneficios que conlleva el trabajo de las prácticas motrices en este núcleo, como son las estructuraciones de las nociones temporales y espaciales, la capacidad de representación mental, la abstracción, entre otros aspectos, sólo Camelia y Orquídea, educadora de párvulos y especialista en el área respectivamente, hacen referencia a este núcleo de aprendizaje y su relación con la motricidad de manera específica (Baroody, 1994; Rigal 2006).

Orquídea, comenta que su experiencia se basa en que por medio de propuestas de tareas motrices, trabaja las relaciones lógico-matemáticas en cuanto a las nociones de estructuración temporales y espaciales, el desarrollo de las representaciones mentales, la abstracción y los pensamientos lógicos (Orquídea, Entrevista 4).

En este marco de ámbitos, núcleos, aprendizajes esperados expuestos en las bases curriculares de la educación parvularia (Ministerio de Educación, 2005), y su relación con la práctica motriz que se ha analizado y profundizado hasta este punto, un tema de suma relevancia y que está como un elemento central de dicho marco curricular, es la transferencia de los aprendizajes, en el entendido que los aprendizajes logrados en la escuela implican un supuesto (a priori) de que lo que aprendemos facilitará un comportamiento o situación a futuro, es decir, el aprendizaje debe ser significativo (Ausubel y Sullivan, 1983). Cuando el aprendizaje no es significativo, se les denomina

aprendizajes instrumentales, mecánicos o superficiales, destinados a no poder ser utilizados en experiencias futuras (Zabala, 2000).

A esta facilitación se le llama transferencia del aprendizaje, la cual implica trasladar de un contexto experiencial a otros conocimientos, habilidades o actitudes. De lo contrario, si un estudiante presenta dificultades en esta capacidad de trasladar lo aprendido de un contexto a otro, podrá hablarse de transferencia negativa o interferencia (Beltrán y Bueno, 1995).

Para el logro de esta capacidad de transferencia, cobra un rol fundamental en las experiencias de prácticas motrices la posibilidad de vivenciar un proceso de transformación de dicha experiencia motriz, en otras formas de lenguaje, ya sea plástico, verbal, gráfico, e incluso el mismo lenguaje corporal. A esto, Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015), denominan principio didáctico de transferencia; transferir de un lenguaje a otro la experiencia vivida. Su importancia radica en que brinda el espacio para darse cuenta y tomar conciencia de lo que uno aprende, valorarlo, y por tanto movilizar dichos aprendizajes a experiencias futuras. Orquídea al respecto señala que el niño debe gozar y disfrutar de las experiencias para que logre hacer una transferencia a través del lenguaje artístico, como la pintura, el dibujo o el modelaje. *(*Margarita, Entrevista 12).

Un elemento central para lograr un aprendizaje significativo y posterior transferencia a otras situaciones de la vida, son los aprendizajes previos, lo que se conoce, lo que se sabe hacer. Ausubel y Sullivan (1983), plantean que en situaciones pedagógicas, los nuevos aprendizajes deben estar estrechamente relacionados con los previos, lo que permitirá que ambos se anclen, y se conviertan en significativos. *"son muchos los aprendizajes que ellos tienen que tener para poder adquirir otros aprendizajes superiores, ya los mismos conceptos espaciales, no sé, la coordinación dinámica corporal o sea hay muchos, muchos, habilidades que requieren un desarrollo psicomotor previo" (*Margarita, Entrevista 12).

En la consideración de dichos aprendizajes previos para el logro de otros nuevos, las bases curriculares de la educación parvularia debido a su importancia e implicancia, lo considera dentro de sus 8 principios pedagógicos.

> ***"Principio del significado:*** *Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras"* (Ministerio de Educación, 2005: 17).

Yáñez (2004), señala que para que se produzca una transferencia de los aprendizajes de un contexto a otro, el estudiante debe tener una disposición activa en el proceso, a lo que Ausubel y Sullivan (1983), denominan una actitud positiva del estudiante frente a la situación de aprendizaje; si esta es negativa, todo se direcciona en sentido contrario.

Pérez (1997), establece una serie de criterios que se vinculan con la necesidad de beneficiar un espacio educativo favorable que permita que la transferencia pueda lograrse a futuro. Plantea que el educador debe: i) aumentar las similitudes entre lo aprendido y lo que se va a aprender; ii) dar suficiente experiencia a los niños en la tarea; iii) proporcionar suficiente variedad de posibilidades de ejecución de las tareas; iv) asegurar de que los principios de las tareas son comprendidos; v) favorecer que los estudiantes se impliquen cognoscitivamente en sus aprendizajes.

En este punto de análisis, en que se ha reflexionado en cuanto a los diferentes paradigmas presentes en la educación en general, y en la educación física en particular, entendidos como la forma de entender la visión que se posee de la educación, y como desde ahí emanan documentos oficiales en el cual subyacen dichas formas de entender estos procesos educativos, de comprender al niño, su motricidad y corporalidad; se hace necesario profundizar en las percepciones del cómo implementar en el aula las propuestas pedagógicas motrices en cuanto a su didáctica en la etapa de la infancia. Al

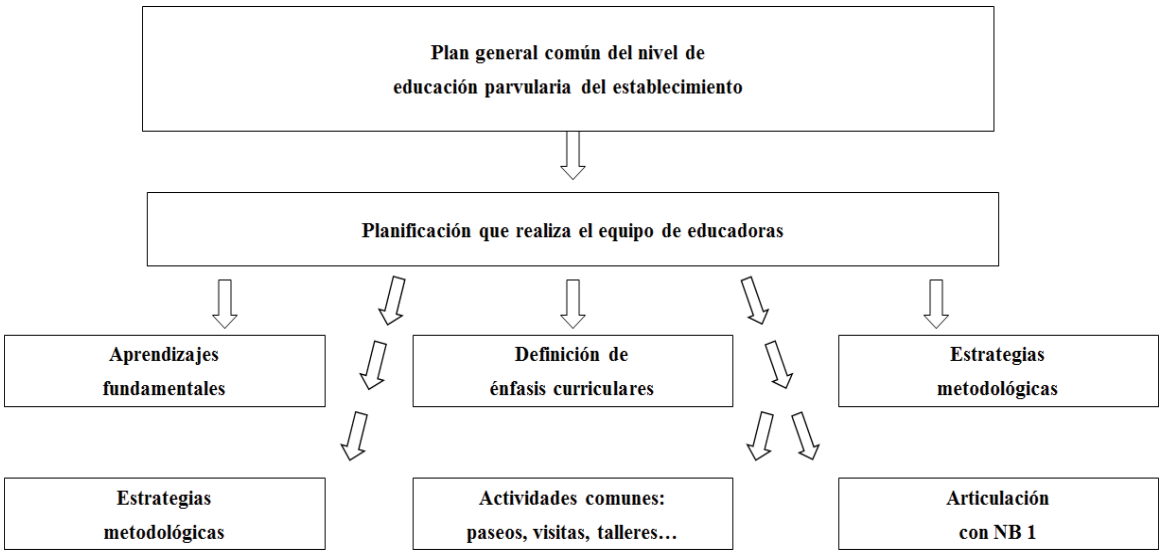
respecto, es importante retomar el concepto de didáctica en cuanto a las acciones que el docente selecciona y ejecuta con toda libertad para que un grupo en particular pueda lograr ciertos aprendizajes (Toro, 2012). Sin perjuicio de ello**,** la didáctica es una ciencia que se define gracias a una construcción social del concepto, por tanto, varía y se adecúa en el tiempo y de acuerdo a un contexto determinado (Contreras, 1998). Si el docente reproduce acciones o modelos preestablecidos sin preguntarse el sentido, la didáctica se reduce sólo a una metodología, de lo contrario, si es un proceso consciente y fundamentado, se considerará una metaciencia (Toro, 2007). Al respecto, en el proceso de recolección de información, los entrevistados relevaron los siguientes temas relacionados a las prácticas motrices y su didáctica, entre ellas destacan las adecuaciones curriculares, las características de la práctica motriz, estilos de enseñanza, lineamientos didácticos, estrategias metodológicas, planificación de la enseñanza, procesos de evaluación y propuestas didácticas.

Como primer aspecto a relevar, se vincula a los lineamientos didácticos y su relación con los procesos de planificación. Los primeros, corresponden a aquellas orientaciones didácticas que guiarán las propuestas de aprendizajes determinadas por los objetivos y aprendizajes que se espera que los niños logren. Dichas orientaciones, ofrecen la posibilidad de realizar un conjunto de reflexiones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo al contexto en el cual se implementan, permitiendo así la toma de decisiones de los equipos docentes en base a los marcos curriculares vigentes. Por su parte, la planificación de la enseñanza es uno de los procesos didácticos que hace vida en el aula la manera de comprender los procesos educativos, en el cual los lineamientos didácticos anteriormente señalados, cobran suma relevancia para el proceso de confección de dicha planificación. *"La programación y organización de la acción educativa es una tarea fundamental para alcanzar la efectividad de su principal propósito: la construcción de aprendizajes en torno a conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes"* (Ministerio de Educación, 2009: 5).

Planificar, implica realizar un plan o estrategia con anterioridad para lograr una meta en particular, en el caso de la enseñanza, es una organización de objetivos de aprendizajes y metodologías a partir de las características del grupo al cual se está atendiendo. Estos deben estar organizados de manera tal que sean comprendidos por los estudiantes según los criterios del currículo vigente o planes propios en todos los niveles educativos. La planificación anticipa las variables o barreras que afectan las prácticas educativas, de esta manera, se inicia la búsqueda de los logros significativos de aprendizajes (Gobierno de Chile, 2009).

En la educación parvularia en particular, existen niveles de planificación, que se inician desde el plan general común del nivel de educación parvularia que guiará las propuestas y planificaciones que entregarán los docentes en sus prácticas pedagógicas.

Figura 4: Planificación jerarquizada en nivel transición del párvulo.




*Fuente:* (Ministerio de Educación, 2009: 13)

En relación a este proceso de planificación y las determinantes a tener en cuenta para su elaboración, se puede observar consenso entre los entrevistados. Por ejemplo, Azucena menciona que para llevar a cabo este proceso, primero debe tener en consideración la etapa en la que se encuentran los niños para determinar los aprendizajes que se deben lograr, luego de ello, pone su atención en las características e intereses que éstos poseen,

y finalmente, realiza su propuesta de planificación (Azucena, Entrevista 7). Margarita, recorre un camino similar al de Azucena para elaborar la planificación de una clase, para ello, tiene en consideración la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los niños, sus intereses, lo que se quiere lograr con ellos, y cómo lo va a desarrollar en función de la sesión de trabajo.

En concordancia a lo planteado por los sujetos parte del estudio, el Ministerio de Educación (2009), entrega una serie de consideraciones en la educación parvularia a tener en cuenta a la hora de planificar, entre ellos:

- Tener presente los documentos referenciales: plan general elaborado, bases curriculares de la educación parvularia y programa de nivel básico 1.
- Hacer un diagnóstico del grupo de niños.
- Tener presente y definir los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Organizar a niños en grupos según nivel de aprendizaje.
- Seleccionar aprendizajes esperados.
- Jerarquizar los aprendizajes en cuanto a nivel de dificultad.
- Escuchar propuestas e intereses de los niños.
- Crear experiencias variadas para favorecer los diferentes aprendizajes.
- Planificar cada día considerando las diferentes características de los niños.
- Planificar la evaluación del proceso, es decir, se anticipa señalando el instrumento e indicadores que se utilizarán.

Es de vital importancia tener presente que el proceso de planificación deben estar abiertos a la posibilidad de cambios de acuerdo al contexto y a cómo van desarrollándose los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como también a las características, intereses y necesidades de los niños. En el contexto de la educación parvularia, se les denomina adecuaciones curriculares, que corresponden al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación, a modo de atender a las dificultades que se presenten. Estas,

constituyen una herramienta pedagógica educativa para lograr los objetivos de aprendizaje, permitiendo así, equiparar las condiciones, especialmente para los niños que necesitan de un apoyo adicional (Ministerio de Educación, 2015; Ministerio de educación de Guatemala, 2009).

En el contexto de las necesidades educativas especiales o algún tipo de discapacidad, las adecuaciones curriculares se constituyen en la posibilidad cierta a través de las cuales el docente hará posible el acceso del currículo a los niños; otorgando la oportunidad de favorecer los aprendizajes de una forma inclusiva. *"El educador debe tener respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes"* (Ministerio de Educación, 2015: 13). Flexibilidad valorada aún más en situación de mayor vulnerabilidad.

La adecuación en la práctica es un proceso necesario y que no debe ser sólo realizado cuando se presentan casos de necesidades educativas especiales de mayor grado, si no que en cierta medida, debe estar presente cuando se establezcan dificultades en el proceso pedagógico en pos del aprendizaje de los niños, independiente de las cualidades o características que ellos posean.

Orquídea menciona que en los jardines infantiles se entiende la adecuación curricular sólo como planificaciones especiales para niños que requieren apoyo adicional, y no como una propuesta educativa integradora, y, por tanto, sugiere un cambio de mirada más general en cuanto a las actividades y propuestas pedagógicas, planificando bajo una visión igualitaria en cuanto al objetivo de aprendizaje. Visión que no es compartida por algunos de los profesionales de aula entrevistados. Por ejemplo, Jacinto menciona que sólo considera la edad desde la mirada tradicional de los hitos de desarrollo para su planificación. Añade respecto a sus evaluaciones, que en general no realiza adecuaciones si las dificultades son mínimas, si ésta requiere de un esfuerzo físico mayor, realiza modificaciones de exigencias, pero manteniendo la rúbrica (Jacinto, Entrevista 9). Por su parte Amapola, concuerda con esta idea al plantear que "*el profesor tiene que mediar para atender… hacia los desarrollos que les son propios por su etapa… su período*

*crítico"* (Amapola, Entrevista 2). Y Rosa, desde una mirada terapéutica, señala que su labor está ligada fundamentalmente al

> *"desempeño de la actividad y desarrollo psicomotor de los niños. Últimamente hemos trabajado mucho en el tema del desarrollo de las prácticas motrices, (...) Entonces… por lo tanto siendo muy importante, yo creo que más que enfocarse en el tema… en los 3 y 6, es cómo desde que nace el niño, cuáles son los hitos del desarrollo y cuál es el desempeño motor que tiene que hacer acorde para lograr que posteriormente se desarrolle lo más armónico posible"* (Rosa, Entrevista 11).

Un segundo lineamiento didáctico presente en el discurso de los entrevistados, y que se relaciona íntimamente también con el proceso de planeamiento de las sesiones de trabajo, es la variabilidad de la práctica motriz, que se vincula con la necesidad del niño de tener la mayor cantidad de oportunidades para ejercitar sus habilidades motrices, donde las mismas habilidades y las variables de la motricidad, propio cuerpo, los objetos, los demás, el espacio y el tiempo, se constituyen como puntos de vista en los cuales el educador puede cambiar los contextos de práctica (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015). Los autores lo comprenden como un lineamiento didáctico necesario en el contexto de las prácticas motrices, y plantean que:

> *"Se entiende por práctica variable o variabilidad de la práctica a la idea de ir cambiando constantemente el contexto y condiciones del ambiente. De manera que los estudiantes en el resolver de las tareas deban poner en juego sus capacidades de ajuste y adaptación a las distintas condiciones del entorno"* (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2012: 62).

El accionar en las prácticas variadas genera en el niño la reconstrucción de sus aprendizajes más que la memorización de los mismos. Este proceso favorece la retención, mientras que en la práctica repetitiva, la memorización del movimiento (Llamas y Moreno, s/i).

Desde las voces de los entrevistados, Amapola y Orquídea en su discurso le otorgan relevancia a la variabilidad. Por ejemplo, la misma Orquídea plantea que es necesario que los niños:

> *"trabajen muchas habilidades, (...) que corran, que salten, que lancen, que chuteen, que caminen por cintas en el suelo, que hagan muchas cosas, tiene que ver con variarle cierto, el eh… las habilidades que hagan pero con otro lado también ¿cierto?, tiene que ver con ir variando los contextos, ir cambiando los materiales (...) ir cambiando los materiales, no siempre trabajar a lo mejor con las pelotas eh… plásticas, sino a veces podemos trabajar con pelotas de papel, no siempre vamos a lanzar eh… la, bueno pelota en este caso, podemos lanzar no sé, eh… aviones de papel o bolsitas con arena"* (Orquídea, Entrevista 4).

Hortensia hace referencia a la variabilidad, sin embargo, desde una perspectiva diferente que se orienta bajo la mirada que posee el docente respecto a la educación, y a qué aspectos a desarrollar le otorga mayor relevancia. Por ejemplo, si lo actitudinal es lo más importante para el docente, orientará su práctica hacia los juegos en equipo; si es lo expresivo, más actividades artísticas, si son los deportes, mayor presencia de práctica deportiva individual o colectiva. Añade que es importante que entre las diferentes propuestas, debe haber un equilibrio (Hortensia, Entrevista 3).

Para ofrecer propuestas variadas resulta necesario contar con material didáctico que enriquezca las situaciones de aprendizaje, donde se tenga la mayor cantidad de recursos que faciliten las experiencias que están relacionadas con las habilidades motrices y la toma de decisiones. Al respecto, Petunia plantea al hablar de la importancia de la variabilidad en la toma de decisiones, que se deben implementar estrategias y utilizar materiales didácticos que propicien este principio, como son los trabajos en circuitos, con diferentes implementos, recorridos individuales y grupales, utilización de materiales didácticos tradicionales o alternativos, entre otros (Petunia, Entrevista 1). Respecto a estos últimos, corresponde a todo objeto que utilice el educador durante la clase para presentar y desarrollar las diferentes tareas de aprendizaje, donde *"... Constituyen un*

*elemento muy importante en la metodología y práctica educativa"* (Pérez y Pérez, 2006: 28).

Los materiales didácticos deben ser seleccionados de acuerdo al objetivo que se pretenda lograr, como también a las características que poseen los niños a los cuales se atiende. Se constituyen en el medio para poder implementar el currículum en el aula, y por tanto, para que los estudiantes logren los aprendizajes. De ahí radica su importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Timón y Hormigo, 2010; Pérez y Pérez, 2006).

Petunia, comenta que da la posibilidad de utilizar "*...pelotas de distintos tamaños, si el niño toma la más grande, bueno, la toma y a lo mejor él mismo se va a dar cuenta de que no puede, le costará menos con una más pequeña"* (Petunia, Entrevista 1). Situación que también considera Amapola, quien además de seleccionar el material según el objetivo a lograr, considera la forma en que lo ubicará y utilizará de acuerdo a las necesidades, características e intereses de cada niño. Por ejemplo, al proponer tareas de saltar, señala que:

> *"...hay algunos que son más hábiles que eso le va a quedar chico y a los que son menos hábiles eso le va a quedar grande. Con razón tendré que poner distintas alturas para que los niños salten, y cada niño saltará por donde él cree que puede saltar"* (Amapola, Entrevista 2).

Pérez y Pérez (2006), plantean que los educadores deben tener en cuenta una serie de criterios a la hora de seleccionar el material; criterios que deben vincularse con las características, intereses y necesidades de los niños según su desarrollo. En esta línea, la misma Amapola señala que a la hora de llevar a cabo las prácticas motrices se deben tomar en cuenta no tan sólo las características cognitivas, sino que también las motrices, sus intereses y necesidades (Amapola, Entrevista 2).

Por su parte Jazmín, plantea la importancia de ir variando la selección del material didáctico: "*Utilizar materiales coloridos, se puede trabajar con el sonido. Que sean*

*cosas que sean nuevas y motivadoras para ellos...si le vamos a estar presentando todo el tiempo lo mismo, lo mismo... al final el niño igual pierde el interés"* (Jazmín, Entrevista 8). Este último punto que menciona la entrevistada, resulta trascendental a la hora de lograr los propósitos planteados por el educador, debido a que *"…de su selección y buen uso depende, en gran medida, el éxito en el cumplimiento de los objetivos*" (Pérez y Pérez, 2006: 28). Conjuntamente a su elección, la forma en cómo éstos se distribuyan en el espacio se transforma en otro factor de relevancia para generar un ambiente que invite a los niños a realizar las tareas motrices que el docente ha propuesto (Gil, Contreras y Gómez, 2008b).

Un tercer lineamiento didáctico que está presente en el discurso de los sujetos participantes, y que entendemos como relevante señalar debido a que determinará en gran medida las características de la práctica motriz en cuanto a su práctica pedagógica, son los diferentes estilos de enseñanza que utilizan los educadores para realizar sus sesiones de trabajo. Para el docente, dichos estilos han adquirido una especial relevancia debido a que la asumen como una herramienta esencial de apoyo que les permiten lograr aquellos objetivos que se plantean para cada una de sus clases.

Generalmente se tiende a confundir este concepto con estrategias pedagógicas, didácticas, técnicas o métodos; por lo cual, es importante señalar que hace referencia al estilo personal de cada docente en cuanto la forma de conducir su clase, las relaciones docente alumno, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Márquez, 2013).

Mosston y Ashworth (1993), mencionan una serie de estilos de enseñanza que pueden estar presente en las prácticas de educación física, entre estos destacan: i) mando directo; ii) asignación de tareas; iii) enseñanza recíproca; iv) autoevaluación en pequeños grupos; v) programa individual; vi) descubrimiento guiado; vii) resolución de problemas; y viii) la auto-enseñanza o creativo.

Desde las voces de los entrevistados destacan dos de los anteriormente señalados, el mando directo, y resolución de problemas. El primero, se caracteriza por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones. La función del estudiante consiste en ejecutar, seguir y obedecer lo señalado por el adulto.

> *"la educadora lo tiene todo, tiene la rutina, tiene las respuestas por lo tanto no hay nada eh, de indagación, los niños (...) al comienzo:" "ya vayan donde quieran" entonces muchas veces me encontré en práctica donde los niños decían "ya, estoy acá arriba del cajón, pero no sé qué hacer tía ¿qué hago?", están totalmente estructurados, entonces también en ese descubrir de los niños y de las niñas fuimos descubriendo también ciertos criterios didácticos"* (Petunia, Entrevista 1).

Para Jacinto, el estilo de enseñanza dependerá del contexto de los niños a los cuales se está atendiendo. Al respecto plantea que en la clase debe haber "*De todo un poco, con los chiquillos en algunas partes debes ser directivos, en otras partes tienes que dejarlos ser"* (Jacinto, Entrevista 9),

Por su parte Amapola, cuestionando su propio que hacer, y en contraposición al mando directo, menciona que los niños:

> "*tienen tan a flor de piel lo lúdico que surge, lo que pasa es que nosotros matamos lo lúdico y los encerramos en una cajita, ¿cierto? dándole las instrucciones, diciéndoles en parte así, se hace así, se hace allá, tienes que jugar con, tienes tanto tiempo para, tienes que lograr tantas cosas. Entonces… le cambio el switch a los niños y los llevo hacia el producto y no po, lo lúdico es proceso finalmente, vivir, eso es lo lúdico"* (Amapola, Entrevista 2).

Por su parte en la resolución de problemas, a diferencia del mando directo, el estudiante inicia el descubrimiento y la producción de opciones con relación al conflicto al cual se enfrenta. Dentro de ciertos parámetros, el niño es quien toma las decisiones acerca de las

tareas específicas del problema en cuestión. Este estilo, involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido para descubrir las formas de lograr un objetivo (Mosston y Ashworth, 1993).

Rosa se refiere a la resolución de problemas, ejemplificando con una de sus actividades realizadas durante la práctica motriz en el contexto de la educación parvularia.

> *"¿no quieres esto? "Mira, lo puse arriba, anda buscarlo tú, sube las escaleras y tú verás como la subes", ¿no sé? Piensa… ¿tienes una idea, la quieres? "bueno ahora planifícate tú, cómo lo vas a hacer, cómo vas a lograr hacer eso". Este es el desafío, vienes tú subes y ya, "a lo mejor lo puedes lograr", "mira, te voy a dar una idea ¿qué te parece?"* (Rosa, Entrevista 11).

Sin perjuicio de las anteriores posturas respecto a qué estilo de enseñanza utilizar, es un consenso entre los profesionales que trabajan en aula, no así de los expertos en motricidad infantil, que el estilo de resolución de problemas se le otorga un valor especial, lo que concuerda con la importancia que le dan al rol de mediador del profesor; sin embargo, plantean que no va en desmedro del estilo directivo, sino que más bien dependerá del objetivo que se persiga en un momento determinado. Estilos u objetivos que determinarán a su vez, el tipo de tarea a proponer, y por tanto, el rol que asume cada uno de los participantes del proceso educativo presente en el aula.

Blázquez (1982), plantea distintos tipos de tareas de acuerdo al protagonismo y roles que asumen tanto el educador como el estudiante en la actividad propuesta, la que se centra fundamentalmente en clasificar la tarea de aprendizaje en guiadas y no guiadas, comprendiendo el espectro de una combinación de ambas.

> *"En la libertad que tiene el niño o la educadora para plantear las variables de la tarea, el exploratorio el niño es muy libre, él toma las decisiones. El guiado más la educadora y ahí tú vas contrapesando en función, entonces, de los aprendizajes del nivel de los niños"* (Petunia, Entrevista 1).

En las tareas guiadas más características de los estilos de enseñanza de mando directo y asignación de tareas, el educador interviene directamente sobre los factores que determinan la situación de aprendizaje, asumiendo el rol protagónico en el aula; y el niño por su parte, debe seguir las instrucciones, obedecer órdenes, asumiendo un rol pasivo y de ejecutor de las indicaciones dadas por el educador (Blázquez, 1982)

Azucena plantea desde la perspectiva de las tareas guiadas *"que los niños (…) sigan un circuito y que tengan que ir ordenadamente haciendo…ahí tú tienes que ir dando las pautas"* (Azucena, Entrevista 7). Jazmín hace referencia a la misma idea señalando que cuanto ella presenta un circuito *"les muestro lo que podemos, lo que tenemos que hacer con el circuito y partimos haciéndolo de cierta forma del modelo en que yo los guíe (…) Siempre partiendo de una estructura que yo les muestro, soy el modelo"* (Jazmin, Entrevista 8).

Por su parte las no guiadas, propias de los estilos de enseñanza de resolución de problemas y auto enseñanza, donde tiene especial énfasis el carácter protagónico del niño para tomar decisiones en cuanto a lo que él desea hacer, y como hacer, en pos de resolver una tarea propuesta. El profesor asume un rol de guía, mediador y observador del proceso de resolución de dichas tareas.

El rol de los educadores es indispensable en el sentido de acompañar e incentivar la curiosidad y exploración de los niños, convirtiéndose en verdaderos puentes de comunicación en vista al logro de un aprendizaje significativo mediado y no directivo, orientado en la búsqueda de la autonomía e independencia de las personas (Ministerio Educacional de Colombia, 2014; Bell, Illán y Martínez, 2010). Es decir, este tipo de tareas se fundamenta en la libertad de toma de decisiones por parte del niño para el logro de la tarea propuesta.

> *"…si tú haces estaciones, distintas, de repente a lo mejor tu objetivo es que ellos exploren libremente. Entonces, ahí el rol del educador es como mediador, en caso de que él tenga algún conflicto y él te pida ayuda, uno lo ayuda"* (Azucena, Entrevista 7).

Se debe reconocer y respetar el papel protagonista del niño, donde la intervención debe concebirse desde la premisa que éste es un sujeto activo y capaz de buscar soluciones a los desafíos motrices que se le presentan. Por tanto, el docente debe motivar a la exploración con propuestas innovadoras donde se busquen nuevas acciones motrices (Renzi, 2009). En relación a ésto, Amapola dice que:

> *"...ellos son los protagonistas. Entonces la pregunta es ¿Cuál es la situación que yo voy a crear para que los niños… para invitar a los niños para que ellos jueguen, desarrollen su motricidad, desarrollen el esquema corporal, la creatividad, que sean mejores personas? (…) ¿Cómo hago en la clase para invitarlos a participar de eso?"*.

Bajo esta perspectiva, donde el niño tiene un gran protagonismo dentro de su proceso de aprendizaje, el educador asume un rol facilitador para estas experiencias, siendo el principal mediador entre el objetivo que se espera y el aprendizaje del niño, proceso en el cual es indispensable "*establecer con cada alumno una relación personal de calidad, transmitiéndole la seguridad de que es querido y valorado" (*Aranda, 2002: 12). Bajo esta premisa, para Amapola una de las principales funciones del educador es "*generar condiciones para que todos tengan oportunidades y todos puedan desarrollar sus posibilidades al máximo… y… el profe asume un rol fundamentalmente de mediador, de mediador, voy a inventar un concepto, y escuchador"* (Amapola, Entrevista 2). Es decir, no tan sólo el rol de mediador resulta fundamental a la hora de llevar a cabo las prácticas motrices, sino que el vínculo afectivo que se genera entre el educador y el niño es determinante para el logro de los aprendizajes. El educador además de propiciar ambientes favorables, debe fomentar sentimientos de seguridad y aceptación que

establezcan mejores relaciones de comunicación que los incentive a enfrentar nuevas experiencias de aprendizajes (Ministerio de Educación, 2005).

Los niños deben tener *"la confianza de decir cualquier cosa que les esté pasando, pero que también tengan la confianza de contar con nuestro apoyo ante cualquier dificultad"* (Jazmín, Entrevista 8), lo cual no es más que el producto de un vínculo afectivo que se desarrolla desde la perspectiva de entregarle la sensación de seguridad y de que sus procesos están siendo acompañados.

> "*que significa que lo vamos guiando, lo vamos apoyando, vamos en el fondo eh, ayudando a generar estrategias porque a veces por sí mismos ellos van a decir: "no yo no quiero, no quiero, no quiero me da miedo hacerlo" entonces yo le voy a decir: "pero mira yo te ayudo, o mira yo voy a tocar esto, pon la mano sobre mí y vas a ver que no pasa nada" como ir ayudando en el fondo a alcanzar el aprendizaje, apoyándolo todo el tiempo, tanto afectiva, sobre todo afectivamente, desde el vínculo"* (Margarita, Entrevista 12).

Aucouturier (2004) habla de arropar con seguridad afectiva al niño para contenerlo, lo que no implica que compartirá la problemática en la cual se ve envuelto, sino que sólo apoyar desde lo afectivo para que el niño sienta la confianza de lograr lo que él desea. Esta relación que se establece desde lo afectivo, requiere de habilidades de comunicación y expresión de sus emociones que se desarrollan desde la vivencia como sujeto miembro de una familia. De este modo, las acciones parentales deben favorecer el bienestar emocional del niño, que le permita establecer un diálogo para expresar las propias necesidades y empatizar con los demás (Palou, 2004). La familia como el primer núcleo de formación que tiene el niño, genera un gran impacto que repercute en toda su vida, no tan sólo en lo valórico, sino también en la independencia y autonomía que se desarrollará en el niño a partir de esta importante etapa de la vida.

La relación de los padres y su participación en la educación de sus hijos, favorece la autoestima del niño y ayuda a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela. Los padres, al involucrarse fundan relaciones con el establecimiento que permiten obtener una mejor comprensión de los procesos educativos y generar espacios de acercamiento y confianza respecto a la comunidad educativa, permitiendo la posibilidad de realizar un trabajo coordinado que generen las mejores condiciones para los niños (Brown 1989, citado en Sánchez 2006; Ministerio de Educación, 2005).

Azucena y Violeta, educadora de párvulo y terapeuta ocupacional respectivamente, señalan el trabajo que se realiza con la familia por medio de tareas donde puedan involucrarse y apoyar a sus hijos, lo que les ha permitido potenciar el proceso de aprendizaje de los niños, desde un trabajo colaborativo de toda la comunidad. (Azucena, Entrevista 7; Violeta, Entrevista 10).

Desde los discursos de los entrevistados se desprenden varias observaciones, una de ellas, es la importancia de los tiempos de ocio que la familia le otorga al niño en torno a sus intereses y necesidades. Azucena releva la importancia de aquello, recomendando a los padres que:

> *"salgan el fin de semana, no vayan al mall ponte tú, si no que vayan no sé po, a la, a la playa, a cualquier parte con los niños, al campo, que traten de hacer actividad al aire libre, en una plaza donde sea"* (Azucena, Entrevista 7).

Los tiempos de ocio familiar favoreciendo las inclinaciones y gustos de los niños, genera mejores espacios de interacción, no tan sólo orientado a satisfacer ciertas necesidades biológicas, sino que, a desarrollar capacidades cognitivas, espacios de intimidad y contacto mutuo, y posibilidades para juego. Estas interacciones de intimidad desde lo lúdico son esenciales para la expresión de las emociones por medio del habla, el escuchar, el tacto y la risa (Torío, 2004). Para Bell et al. (2010), La familia además de ser la base en el apoyo de logros académicos de sus hijos, desde la relación que tengan

con el establecimiento, es determinante para generar los núcleos básicos de una educación inclusiva.

Ahora bien, independiente del planteamiento que tenga uno u otro educador en cuanto a cuál es el estilo de enseñanza más pertinente a utilizar, o bajo qué paradigma o tipo de tarea se realiza la práctica en el aula, un elemento esencial que debe estar presente en todo proceso educativo, que se constituye como un gran orientador de la enseñanza, es la intencionalidad educativa.

En este contexto, como se ha señalado en el marco teórico, en un inicio la educación infantil poseía un enfoque principalmente asistencial respecto a los cuidados de los niños por lo cual carecía de intencionalidad educativa. Sin embargo, actualmente la visión ha cambiado hacia una práctica educativa que se convierte en fuente de desarrollo para ellos (Vila, 2000). La intencionalidad en la práctica educativa en educación infantil resulta fundamental para otorgarle un significado a esta etapa, donde se pretende otorgar las mejores condiciones y oportunidades al infante para un óptimo desarrollo de sus capacidades y habilidades en todos sus sentidos. El docente como uno de los actores de este proceso "*debe tener bien estructurado y organizado digamos su intencionalidad para poder ir dando las pistas correspondientes"* (Petunia, Entrevista 1), y así encausar de la manera más adecuada aquello que quiera potenciar. Por su parte Camelia plantea que "*el sentido es que yo a través de mi práctica estoy enriqueciendo y favoreciendo aspectos del desarrollo del niño que le van a servir a su vez para su futuro"* (Camelia, Entrevista 6).

Es esencial otorgarle sentido a la práctica educativa en general, como a la motriz en particular, de modo de no caer en un activismo sin sentido para con los niños (Petunia, Entrevista 1), sino que cargarlas de significado, entendiendo que la motricidad es conciencia perceptiva, no es un dispositivo mecánico, y por tanto, es poseedora de posibilidades de significación (Gallo, 2012).

> *"el tema de las relaciones interpersonales, la valoración por el otro, el que los niños resuelvan problemas porque somos seres integrales, entonces no puedo llamar sólo a la motricidad, yo llamo desde la motricidad para que este ser en plenitud se exprese y se desarrolle (…) Siempre la finalidad es educativa (...) entonces el profesor siempre, siempre a lo que está ocurriendo tiene que ponerle un sentido educativo"* (Amapola, Entrevista 2).

Es de relevancia señalar que esta intencionalidad de la práctica educativa, determinará las estrategias metodológicas a utilizar, éstas, entendidas como todas las acciones realizadas por el educador para encausar de la manera más apropiada los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

> *"Hablar de estrategias metodológicas no es plantear técnicas aplicables directamente, como quien pone en práctica una buena receta y asegura con ello un buen resultado. En este caso, los ingredientes tienen mucho que ver con los planteamientos básicos, con los modelos educativos que manejamos cada uno"* (Blanchard y Muzás, 2007: 93).

En el contexto de la educación parvularia, una de las estrategias metodológicas más utilizadas para lograr los aprendizajes es el juego, manifestación que se constituye como la ocupación principal de la vida del niño. Cuando juegan, su implicancia es desde todo su ser, con una finalidad que no es más que el mismo goce de jugar (Araya, 2012). Para Hortensia, el juego *"es la ocupación más importante de los niños, entonces que a través de la motricidad desarrollen estas habilidades es súper bueno, un niño que no juega después no se relaciona bien también"* (Hortensia, Entrevista 3).

> *"el juego desarrolla un sinfín de habilidades, por lo tanto, yo siento que el juego en todos los ámbitos del desarrollo y en este caso si nos vamos a la psicomotricidad es pero la base, la base o sea eh… desarrollo de la imaginación que sea lúdico o sea eh... con un… componente afectivo, pero cien por ciento juego… el juego… no necesariamente con reglas, jugar"* (Camelia, Entrevista 6).

En el marco curricular de la educación parvularia, el juego por su implicancia en la vida del ser humano, es considerado un principio pedagógico debido al profundo sentido que el niño encuentra en él. Así el juego, se constituye en una gran oportunidad para generar aprendizajes con significado para los niños.

> *"Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad"* (Ministerio de Educación, 2005: 17).

Amapola desde su experiencia, plantea que *"hay algunos pilares o lineamientos los cuales uno tiene que cautelar. Uno por ejemplo… es el rescate de lo lúdico…como un elemento vertebrador del aprendizaje. ¿Por qué razón? Porque lo lúdico se convierte en desafío, pero también en goce"* (Amapola, Entrevista 2). Es decir, destaca la conexión entre lo lúdico y el goce de la práctica motriz para lograr las metas de aprendizajes planificadas para los educandos.

Gamboa, Jimenez y Cacciuttolo (2015), afirman que para el niño, moverse significa placer, probarse a sí mismo y descubrirse a sí mismo. La capacidad de gozar y la experiencia de jugar están relacionadas íntimamente con la necesidad del ser humano de sentir, expresar comunicar e interactuar placenteramente. Azucena coincide con lo planteado por los autores al recalcar que "*el aprendizaje significativo es ese que se va a internalizar para siempre y la única forma de hacerlo es que él lo pase bien mientras lo está adquiriendo"* (Azucena, Entrevista 7).

De este modo, los espacios educativos de la educación parvularia resultan ser propicios para favorecer aprendizajes, hábitos de vida sana y disposiciones positivas hacia la actividad física, la expresión corporal, hacia los juegos, entre otros. Pero para ello, es fundamental que la práctica motriz se constituya como un espacio de tiempo de placer,

de goce de la experiencia (Schwartzmann, 2006). Camelia declara que es importante el disfrute de las actividades *"porque yo puedo hacer muchas cosas, pero tengo que lograr que el niño aprenda a disfrutar"* (Camelia, Entrevista 6).

> *"En toda situación educativa se debe propiciar que cada niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a sus características personales"* (Ministerio de Educación, 2005: 17).

Brandt (1998), plantea que las personas aprenden de manera más significativa cuando este aprendizaje está relacionado a sus intereses, y por tanto, se producirá placer en el niño al percibir las tareas como suyas. *"Más de todo lo que tienen que aprender, tienen que jugar, pasarlo bien, tomarle el cariño a venir al colegio, a venir al jardín, y a través de eso, ir a través de sus intereses enseñándole lo que ellos necesitan"* (Jazmín, Entrevista 8). Por su parte, Petunia plantea que:

> *"el niño va descubriendo que su mundo infantil es juego, la palabra más usada en el niño es jugar, por lo tanto, permitámosle que jueguen, y que jueguen, que juegue realmente, no que haga los juegos que yo le doy, entonces ahí el trabajo ya es… bueno ahí yo te estoy dando una parte más didáctica, eh... entonces ahí viene más libertad, más exploración, más búsqueda y por lo tanto uno media"* (Petunia, Entrevista 1).

De este modo, la función del juego en la infancia se vincula de manera sustancial con la libertad y la exploración, por tanto, es fundamental que el educador propicie estos espacios de juego, permitiendo que el niño de rienda suelta a su potencial imaginativo, sin las restricciones de los adultos, la posibilidad cierta de jugar libremente.

*Capítulo IV*

# CONCLUSIONES

## 4.1. Conclusiones

Una vez terminado el proceso investigativo, es necesario dejar en evidencia las conclusiones que salen a la luz respecto al análisis extraído desde los testimonios de los profesionales y expertos entrevistados.

**Objetivo general:** Conocer y analizar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia, por parte de un grupo de expertos en la temática, y por profesionales que se desenvuelven al interior de instituciones educativas que atienden a niños sin necesidades educativas especiales, como también aquellas que los poseen.

Se logró conocer y analizar, en base a las respuestas de los entrevistados, las percepciones en relación a cómo ellos entienden y plantean las propuestas motrices en la etapa de la infancia respecto de los grupos con necesidades educativas especiales, como aquellos que no las presentan. Relevan aspectos importantes que tienen gran impacto en cómo se llevan a cabo estas prácticas, tales como: paradigmas, estrategias, metodologías, tipos de tareas según los objetivos, las áreas a potenciar a través de las propuestas motrices, entre otros.

**Objetivo específico 1:** Identificar e interpretar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales, por parte de un grupo de expertos en la temática.

En cuanto a ésto, se logró identificar e interpretar las percepciones sobre la importancia de ciertos factores que le asignan los expertos de la materia a las prácticas motrices dirigidas a niños del segundo ciclo de la educación parvularia, tales como el respeto a las características individuales, lo que a su vez permitiría un ambiente más equitativo, donde puedan trabajar todos los niños independiente de que tengan o no una necesidades educativas especiales, lo que efectivamente se relaciona con los enunciados del paradigma inclusivo que se pretende en los centros educativos. Adicionalmente, se hace mención de un paradigma holístico, considerando al ser humano como un ser integral, y que desde esta perspectiva, hay que potenciarlo en todas sus áreas de desarrollo.

Por otra parte, está la consideración de las estrategias de enseñanza, las cuales implican su selección para llevar a cabo el proceso educativo. Entre ellas, el juego se destaca como un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo a través de lo lúdico, ya que es la ocupación más importante en el niño. Conjuntamente a ello, el principio de variabilidad entendido como la posibilidad de otorgar gran variedad de estímulos diferentes a los niños, ya sea modificando las actividades y/o los materiales a utilizar, lo que tiene como propósito mantener el interés de ellos, además de entregarles variadas oportunidades de desarrollo.

Finalmente, es un consenso, independiente de las bases curriculares, los aprendizajes que se consideran como prioritarios desarrollar en los niños: la autonomía, la identidad, la autoestima, el desarrollo del esquema corporal, la convivencia, la comunicación, entre otros.

**Objetivo específico 2*:*** Identificar e interpretar las percepciones en torno a las prácticas motrices dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales, por parte de educadores y profesionales que desempeñan su labor en el nivel transición de educación parvularia.

A partir de las percepciones de los profesionales en torno a las prácticas motrices en estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, se identifica que prevalece principalmente la visión inclusiva dentro de las actividades, haciendo especial referencia en que nadie debe quedar excluido de éstas por ningún motivo, Conjuntamente a ello, se privilegias distintas estrategias metodológicas que favorecen dichos espacios, tales como las adecuaciones curriculares, recursos de apoyo, material didáctico, entre otros.

Las áreas de desarrollo toman una especial importancia por parte de los profesionales entrevistados como un papel importante en el desarrollo del niño, destacando principalmente la libertad en la toma de decisiones, la que está íntimamente relacionado con el aprendizaje esperado de la autonomía y el desarrollo de la personalidad, aspectos medulares a desarrollar según lo mencionado por los educadores.

En cuanto a esto, los profesionales consideraron el desarrollo de la motricidad como un aprendizaje esperado esencial en la vida del niño, destacando el desarrollo de las habilidades motrices básicas, entendidas como la base para desarrollar en el futuro.

Desde otro punto de vista, se destacó la importancia del juego como fuente de aprendizaje, y junto a ello, el disfrute del desafío que se traduce en el goce de la práctica motriz. En cuanto a lo procedimental, se manifiesta en general la utilización de actividades no guiadas por el educador, lo cual se relaciona con el rol preponderante que le asignan los profesionales al educador, un rol de guía y mediador.

Finalmente, los profesionales declaran la utilización de las bases curriculares para determinar objetivos o aprendizajes esperados que deben lograr los niños a lo largo del proceso de enseñanza.

**Objetivo específico 3:** Identificar y analizar cuáles son las principales diferencias y convergencias de las percepciones de los sujetos parte del estudio, en torno a las prácticas motrices en la infancia dirigidas a niños con y sin necesidades educativas especiales.

Las principales divergencias que se evidencian, son los paradigmas en torno a las percepciones del cuerpo, donde los profesionales que no son del área de la educación, en este caso, terapeutas ocupacionales, tienen una percepción más orientada a un paradigma biomotriz, utilitaria del cuerpo, que se atribuye a la función rehabilitadora de su especialidad; en contraste de quienes son educadores y expertos, donde la percepción del cuerpo es unicista, que comprende al hombre como un todo, es decir, no existe una disociación entre los componentes afectivos, cognitivos y motrices. Por tanto desde esta perspectiva de globalidad a la hora de llevar a cabo las prácticas motrices, se consideran todas las dimensiones del hombre y se intenciona el desarrollo de estas áreas por medio de dichas prácticas.

Dentro de las convergencias, la educación inclusiva y el respeto a las características individuales toman gran fuerza, concordando entre profesionales sobre la importancia de las prácticas inclusivas desde esta etapa, para lograr que todos se desarrollen y aprendan desde sus propias habilidades, lo que contempla que el educador debe tanto mediar como facilitar las experiencias, ya sea adecuando o planificando actividades que permitan participar a todos.

Destacan también la semejanzas en cuanto a los aprendizajes esperados y los aspectos a desarrollar en el niño, los cuales deben ser vistos desde una mirada holística, ocupándose de aspectos como las habilidades motrices básicas, el desarrollo de la identidad y la autonomía, siendo éstos los matices más importantes del proceso.

Otra convergencia, que fue relevada por un grupo de entrevistados, es la falta de preparación profesional respecto del área de las necesidades educativas especiales, ya que si bien existen decretos y leyes que avalan la educación inclusiva, en la realidad nos encontramos con pocas herramientas que nos faciliten este trabajo, lo cual representa un obstáculo laboral para el educador.

Por otra parte, y en torno al rol del educador o del profesional a cargo de las prácticas motrices, tanto expertos como profesionales coinciden en que deben tener una función mediadora dentro del proceso, sin embargo éstos últimos, agregan que también debe tener un mando directo, que todo dependerá del objetivo que se desea lograr. Lo que se relaciona directamente con lo que plantean ambos grupos de entrevistados sobre el grado de libertad que deben tener los niños a la hora de desenvolverse en los espacios y tiempos dirigidos a la práctica motriz, debido a que los expertos afirman que debe haber libertad en cuanto a la toma de decisiones y a las tareas de exploración. Por el contrario, los profesionales enuncian que en las tareas ellos son quienes establecen un modelo a imitar por los niños, para luego y a partir de eso, ellos puedan explorar. Lo que a nuestro parecer, condicionaría de cierta forma el actuar de los niños, ya que la toma de decisiones estaría influenciada por el patrón impuesto anteriormente por el educador.

## 4.2. Proyecciones de la investigación

De acuerdo a las teorías y al análisis resultante de los testimonios de los entrevistados, resulta factible poder concretar una práctica motriz con enfoque inclusivo en el segundo ciclo de educación parvularia. No obstante, y al considerar que no siempre existe una relación entre el discurso y la práxis, resulta necesario llevar esta investigación a otra etapa, donde se observen diversas realidades que nos permitan evidenciar la coherencia existente entre lo que exponen los entrevistados y lo que hacen, para corroborar si efectivamente existe o es posible una educación inclusiva.

Otra de las proyecciones que surge de este trabajo de investigación, corresponde a la elaboración de propuestas didácticas inclusivas que sean aplicables en las prácticas motrices orientadas al segundo ciclo de educación parvularia, que permitan guiar y facilitar la labor y la toma de decisiones de los profesionales que se desempeñan en esta etapa educativa, con el propósito de dar respuesta a la diversidad.

# BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Alba, C. Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.*

Álvarez, J. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *El observador*. 7, 62-75.

Aquino, F. y Sánchez, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de educar*. 2(1), 131-153.

Aranda, R. (2002). *Educación especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.* Madrid: Pearson Educación.

Araneda, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía: Texto de Apoyo a la Formación Investigativa de Estudiantes de Pregrado en la Formación, Desarrollo y Evaluación de Proyectos.* Concepción: Universidad de la Santísima Concepción.

Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Trabajos Teóricos o de Reflexión disciplinar. Umce*. 270, 15-24.

Ardanaz, T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. Innovación y experiencias educativas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 16, 1-10.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* España: Graó.

Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz* (3a ed). Barcelona: Graó.

Ausubel, D. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil.* Barcelona: Paidós.

Bachelet, M. (2013). Reforma Educacional. Disponible en: http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf. Recuperado el: 06 de marzo de 2016.

Baroody, A. (1994). *El pensamiento matemático de los niños: Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial.* Visor.

Bell, R. Illán, N. y Martínez J. (2010). Familia – escuela - comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 3(24), 47-57.

Beltrán, J. (2011). *La educación inclusiva. Padres y Maestros.* 338, 5-9.

Beltrán, J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación.* Madrid: Boixareu Universitaria.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* México: Pearson Educación.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2009). Ley General de Educación. Disponible en: www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043. Recuperado el: 25 abril del 2016.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2010). Modifica Decreto Nº 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención, y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos de educación parvularia, básica y media. Santiago. Disponible en: http. Recuperado el: 18 de abril de 2016.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2013). Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. Disponible en: http://bcn.cl/1m7ss. Recuperado ei: 25 de abril de 2016.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015). Decreto Nº83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Disponible en: http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511. Recuperado el: 20 de abril de 2016.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015). Reforma educacional: Educación parvularia. Disponible en: http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/reforma-educacional-educacion-parvularia. Recuperado el: 27 de abril de 2016.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (s/i). Glosario legislativo. Disponible en: https://www.bcn.cl/ayuda_folder/glosario. Recuperado el: 25 de abril de 2016.

Blanchard, M. y Muzás, M. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula.* Madrid: Narcea ediciones.

Blázquez, D. (1982). La educación física en preescolar: una didáctica aplicada. *APUNTS*. 75(19), 185-196.

Brandt, R. (1998). *Powerful learning.* Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom.

Canto, R. y Ruiz, L. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45.

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales.* Barcelona: Paidós

CAST (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA).* Versión 1.0. Wakefield

Castejón, J. y Navas, L. (2000). *Unas bases psicológicas de la educación especial.* España: Club Universitario.

Chaves, A. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. Educación. *Revista de la Universidad de Costa Rica.* 001(28), 55-69.

Chokler, M. (1998). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa.* Buenos Aires: Cinco.

Chokler, M. (2009). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. Disponible en: www.educa2.madrid.org . Recuperado el: 10 de junio de 2013.

Cillero, M. (2011). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Disponible en: http://www.iin.oea.org/Infancia_autonomia_derechos.pdf. Recuperado el 13 de junio de 2016.

Contreras, J. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista.* Zaragoza: Inde.

Curriculumenlineamineduc (s/i). *Educación física y salud. Orientaciones didácticas.* Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21304.html. Recuperado el: 4 de junio del 2016.

De la Mora, J. (2003). *Psicología del aprendizaje*. Guadalajara: Progreso.

Deusse, E. (2007). *Educación física y discapacidad: Prácticas corporales inclusivas.* Colombia: Funámbulos Editores.

Educación 2020 (2013). La reforma educativa que Chile necesita. Calidad, equidad, inclusión y educación pública. 26 propuestas y 20 metas para el 2020. Disponible en: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf. Recuperado el: 21 de enero de 2016.

Estrada, M. (2010). Paradigmas en psicología de la educación. *Pampedia*. 7(7), 57-63.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*. Disponible en: http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf. Recuperado el: 17 de mayo de 2016

Fraile, A. Hernández, J. Devís, J. Peiró, C. Rivera, E Trigueros, C.; Generelo, E. Ríos, M. Velázquez, R. Guillén, R. Santos, M. Castañer, M. Camerino, O. Sicilia, Á. López, V. Fernández Balboa, J. (2004). *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal.* España: Biblioteca Nueva.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Froebel, F. (1885). *La educación del hombre*. Nueva York. D Appleton y Compañía.

Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En Denzin, N. y Lincoln, S. (Comp). The Sage Handbook of Qualitative Research. 695-727. London. UK Sage.

Gallahue, D. y Ozmun, J. (2006). *Understanding motor development. Infant, children, adolescence, adults.* (6º ed). Indiana: McGraw Hill.

Gallegos, R. (1999). La educación holista. Una educación para la trascendencia, para que la conciencia y la sociedad evolucionen. *E-aquarius.* Disponible en: http://www.e-aquarius.cl/wp-content/uploads/Ramon-Gallegos-Educaci%C3%B3n-Holista.pdf. Recuperado el: 10 de junio de 2016.

Gallo, E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileña de Ciências do Esporte*. 4(34), 825-843.

Gamboa, R. (2010). Tesis doctoral. *Evaluación del grado de presencia y ausencia de los patrones fundamentales de movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años de edad pertenecientes a instituciones educativas de nivel parvulario de JUNJI, INTEGRA y Ministerio de Educación de la ciudad de Viña del Mar. Propuesta de intervención para el logro de los patrones fundamentales de movimiento.* Granada: Universidad de Granada.

Gamboa, R. (2014). *Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la infancia: ¿dónde estamos?*. Proyecto FONDECYT 1110872. Documento sin publicar.

Gamboa, R. (2015). Corporalidad y motricidad: desarrollo de la autonomía, la identidad, la convivencia y la comunicación en la infancia. Disponible en: http://www.efdeportes.com/efd206/corporalidad-y-motricidad-autonomia-identidad.ht*m.* Recuperado el: 18 de junio de 2016.

Gamboa, R. y Cacciuttolo, C. (2012). E*ducación física en la infancia: una propuesta didáctica para el desarrollo de la motricidad en niños y niñas de nivel parvulario.* España: Académica Española.

Gamboa, R. Encina, I. y Cacciuttolo, C. (2013). *Educación física en la primera infancia: propuesta didáctica para el desarrollo de la motricidad a través del juego libre.* España: Académica Española

Gamboa, R. Jiménez, G. y Cacciuttolo, C. (2012). Principio didáctico de variabilidad para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en la primera infancia. *EFDeportes.com Revista Digital*. 17(169).

Gamboa, R. Jiménez, G. y Cacciuttolo, C. (2015). *Bases pedagógicas de la educación física infantil. Educación de la motricidad y por medio de la motricidad*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

García, C. y Arranz, M. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Paraninfo.

Gil, P. Contreras, O. Gómez, I. (2008a). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación.* 47, 71-96.

Gil, P. Contreras, O. Gómez, S. y Gómez, I. (2008b). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores.* 2(11), 159-177

Gobierno de Chile (1990). Decreto *Nº 815*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/ Recuperada el: 10 junio de 2016.

Gobierno de México. (2010). *Discapacidad Auditiva. Guía Didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: Conafe.

Gómez, J. y González, L. (2010). *La educación física en la primera infancia.* Buenos Aires: Stadium.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (1º Ed). Córdoba: Brujas.

González, A, González, C. *(2010).* Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud.* 15(2), 173-87.

González, Fredy. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado.* 20. (1),13-54. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002&lng=es&tlng=es. Recuperado el 24 de mayo de 2016.

Gurdían, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Colección Ider.

Hermosilla, B. (1998). *La educación parvularia en la reforma: una contribución a la equidad*. Chile: Soledad Campo y Mireya Arellano.

Huizinga, J. (2005). *Homo ludens: el juego y la cultura.* México: Fondo Cultura Económica.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens.* Madrid: Alianza.

Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educación y Sociedad*. 102(29), 119-136.

IDEAPAÍS (2013). Educación inicial en Chile. Educación justa, diversa y de calidad. Disponible en: http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/005/original/4._EDUCACION_INICIAL.pdf?1380036820. Recuperado el: 21 de enero de 2016.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de la Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*. 8, 108-123.

Justo, E. y Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. *Bordón.* 60(2), 107-121.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.

Larraguibel, E. (2012). La inclusión en educación parvularia. *Revista Docencia.* 48, 80-89.

Latorre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Lavega, P. (2011). Dominios de acción motriz y afectividad. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de praxiología motriz. 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata. Educación física y contextos críticos. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1413/ev.1413.pdf. Recuperado el: 18 de mayo de 2016.

Llamas, L. y Moreno, J. (s/i). *La práctica variable frente a la práctica repetitiva en la enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas: mejora en la competencia motriz.*

Disponible en http://www.um.es/univefd/compmotriz.pdf. Recuperado el: 20 de mayo de 2016.

López, A. (2001). Factores que influyen en el aprendizaje. *Enfoques Educativos.* 73, 17-34.

López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas.* 16, 1-14.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Catedrático de didáctica y organización escolar. *Inovación Educativa.* 21, 37-54.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Maganto, C. y Cruz, S. (2004). Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/38c.pdf. Recuperado el: 18 de abril de 2016.

Mardesic, P. Merino, E. Muñoz, A. y Peralta, V. (2001). *La educación parvularia en Chile.* Santiago: Gobierno de Chile.

Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física. un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la eefyd en la ujed. *Revista Electrónica Praxis Investigativa Redie.* 9(5), 43-51.

Ministerio de Educación (s/i). Primaria. Orientaciones didácticas. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21304.html. Recuperado el: 5 de junio del 2016.

Ministerio de Educación (1992). *Orientaciones didácticas. Primaria: Orientaciones didácticas*. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20951.html. Recuperado el: 13 de junio del 2016.

Ministerio de Educación (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2008). *Programa pedagógico primer nivel de transición*. Santiago. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2011). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva.* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación Nacional (2014). *La exploración del medio en la educación inicial. Documento Nº 24 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la integración general*. Bogotá: Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico:necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaAuditiva.pdf. Recuperado el: 29 de mayo de 2016.

Ministerio de Educación de Guatemala (2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales.* Guatemala: Gobierno de Guatemala.

Ministerio de Educación (2009). *Orientaciones para la planificación de la enseñanza.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2012). *Escuela, familia y necesidades educativas especiales.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2013). *Bases curriculares de educación física*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2014). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile.* Chile: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2015a). *Diversificación de la enseñanza. Decreto Nº83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2015b). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.* Disponible en: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172. Recuperado el: 20 de mayo de 2016.

Ministerio de Educación (s/i). *Educación física y salud.* La definición de esta asignatura en los Programas de Estudio. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21290.html. Recuperado el: 10 de mayo de 2016.

Ministerio de Salud (2010). Encuesta Nacional de salud. Disponible en: http://web.minsal.cl/portal/url/item/bcb03d7bc28b64dfe040010165012d23.pdf. Recuperado el: 10 de mayo de 2016.

Moreno, A. (2014). Dime cuánto rindes y yo te diré la calidad de tus clases de educación física. *Revista docencia:* 52, 64-70.

Moreno, A. Gamboa, R. Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Braileña de Ciênias del Deporte.* 2(36), 411-427.

Moreno, A Campos, M. Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos.* 1, 13-26.

Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Editorial Hispano Europea S.A.

Onofre R. Contreras, J. (2004). *Didáctica de la educación física. Un enfoque contructivista.* Zaragoza: Colección Educación Física. Inde.

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia.* Barcelona: Graó.

Perancho, S. (2014). Influencia de la motricidad en la competencia matemática básica en niños de 3 y 4 años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia* 3(1), 49-73.

Pérez Lo Presti, A. (2006). Identidad y educación: dilema de la contemporaneidad. Educere. 10(34), 421-425.

Pérez, J. y Prieto, M. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva.* Murcia: Universidad de Murcia.

Pérez, M. y Pérez, J. (2006). *Cuerpo de maestros. Programación Didáctica. Educación Física.* Sevilla: Mad.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño.* (14º ed). Madrid: Morata.

Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global* (2ª ed). Madrid: Narcea.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de Actualidad*. 47-84.

Renzi, G. (2009). Educación física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación.* 50, 7.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria.* Barcelona: Inde.

RIIMH. (2006). La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: trayectoria desde la Red Internacional de Investigadores en motricidad humana. *Integraçao.* 46, 247-262.

Rivas, F. (2002). *Educación para todos: Un sueño posible.* San Salvador: Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruiz de Velasco, A. (2001). La unión-separación, base del proceso de desarrollo psicomotor del niño. En *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación.* 002, 129-138.

Ruiz, L. (1994). *Deporte y aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades.* Madrid: Visor.

Ruiz, L. (1997). *Deporte y Aprendizaje.* Madrid: Visor.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40(2), 2-10.

Santos, M. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos.* 26, 133-148.

Sanz, J. (2009). Actividad física educativa en el medio natural. *Efdeportes Revista Digital.* 128, 1-1.

Schwartzmann, R. (2006). La motricidad infantil: entre la experiencia corporal y el mundo exterior. *Pensamiento Educativo.* (38), 186-201.

SENADIS (2013). Censo 2012 en discapacidad revela que las personas con discapacidad son el principal “grupo vulnerable” en Chile: *Estudios pedagógicos*. 26, 133-148.

Shonkoff, J., y Philips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood develpomen*t. Washington, DC: National Academy Press.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14.

Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas especiales: guía de actuación para docentes* (2º ed). España: Ideaspropias Editorial.

Soto, N. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática.* 8(5), 3-22.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La búsqueda de Significados.* Barcelona: Paidós.

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 1(3), 823-831

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos.* 2(37), 249-265.

Timón, M. y Hormigo, F. (2010). *La construcción de materiales en educación física. Contribuciones educativas de dichos materiales en el proceso educativo.* España: Wanceulen.

Toro, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*. 83, 35-52.

Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos.* 1, 29-43.

Toro, S. (2012). Didáctica de la motricidad, una propuesta desarrollada en rel-acción a la infancia. *Estudios Pedagógicos.* 1, 45-57.

Torres, D. (2010). El paradigma sociocultural: una metodología de enseñanza recíproca en la propuesta de Cuántos Cuentos Cuento. *Revista e-Formadores.* 1-8

Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería: *Enfermedades Neurológicas.* 2(11), 98-101.

Trigo, E. (1999). *Aprendizaje y desarrollo motor*. España: Universidad Alcalá.

Trigo, E. y Montoya, H. (2014). *Motricidad humana: política, teorías y vivencias.* España: Colección léeme.

UNESCO (1990). *The dakar framework for action*. Dakar: Unesco.

UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Geneva: Unesco.

UNICEF, (2014). E*xperiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Estudios de casos en regiones de Argentina. Argentina: Unicef.

UNICEF. (2002). ¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?. Disponible en: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Debate_9.pdf. Recuperado el: 10 de Abril de 2016.

UNICEF. (2012). Infancia y derecho del niño. Disponible en: http://www.onu.cl/onu/infancia-y-derechos-del-nino/. Recuperado el: 10 de Abril de 2016.

UNICEF. (s/i a). *Convención sobre los derechos del niño.* Disponible en: http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/. Recuperado en : 10 de Abril de 2016.

UNICEF. (s/i b). *Primera Infancia: Una etapa crucial.* Disponible en: http://unicef.cl/web/primera-infancia/. Recuperado el: 10 de Abril de 2016.

Uribe, I. (2010). Motricidad infantil y desarrollo humano. *Educación física y Deporte.* 1(20), 91-95.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior.* 1(3), 119-139.

Vázquez, V. (2001). *Los fundamentos de la educación física. Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios Pedagógicos.* 2(35), 189-202.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 22.

Yáñez, J. (2004). La utilización de la transferencia en la educación física. *Revista Digital efdeportes.* 78. Disponible en: http://www.efdeportes.com/efd78/transf.htm. Recuperado el: 14 de junio de 2016.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea S.A ediciones.

Zabalza, M. (2000). La Formación del Profesorado en Educación Infantil. *CEE Participación Educativa.* 103-113.

# ÍNDICE TABLAS

Tabla 1: Estructura de los niveles educacionales
en la educación parvularia en Chile. 33

Tabla 2: Ámbito formación personal y social y sus respectivos
núcleos de aprendizaje. 36

Tabla 3: Ámbito comunicación y sus respectivos
núcleos de aprendizaje. 37

Tabla 4: Ámbito relación con el medio natural, cultural y
sus respectivos núcleos de
aprendizaje. 38

Tabla 5: Principios de la educación parvularia. 50

Tabla 6: Sujetos participantes. 67

Tabla 7: Calendario proceso de entrevistas. 70

Tabla 8: Temáticas que emergen de la primera
etapa de clasificación y reducción. 75

Tabla 9: Conceptos teóricos que emergen
de la segunda etapa de análisis y agrupamiento. 77

Tabla 10: Principales categorías que emergen
de la tercera etapa de análisis. 78

# ÍNDICE FIGURAS

Figura1: Factores de desarrollo motriz. 47

Figura 2: Conocimientos necesarios de la didáctica. 49

Figura 3. Modelo interpretativo comprensivo. 78

Figura 4: Planificación jerarquizada en nivel transición del párvulo. 109

# ANEXOS

## ANEXO 1
## CARTA A EXPERTOS PARA REVISIÓN DE ENTREVISTA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**
**ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Viña del Mar, Marzo del 2016

**ESTIMADO(A) PROFESOR(A)**
**PRESENTE:**

De su especial consideración:

Con mucho agrado nos dirigimos a usted en su calidad de experto, con el propósito de solicitar pueda dar su opinión en cuanto a la claridad de la redacción y la pertinencia en relación a los objetivos de investigación, de las preguntas que componen el guion de entrevista que se adjunta a continuación. Lo anterior, con el propósito de responder a criterios de calidad del estudio.

Su opinión es fundamental para poder enriquecer el guion de entrevista que permitirá recoger la información en el marco del trabajo de título **"Percepciones en torno a las prácticas motrices en la infancia, dirigido a niños con y sin necesidades educativas especiales de segundo ciclo de educación parvularia"**, que tiene como objetivos:

- Identificar e interpretar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia y sus características en cuanto a su didáctica, propuestas a niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales, por parte de un grupo de expertos en la temática.

- Identificar e interpretar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia y sus características en cuanto a su didáctica, propuestas a niños y niñas con y sin necesidades

educativas especiales, por parte de educadores que desempeñan su labor en el segundo ciclo de educación parvularia.

- Identificar y analizar las convergencias y divergencias de las precepciones del grupo de expertos en la temática de estudio y de los educadores que desempeñan su labor en el segundo ciclo de educación parvularia.

El presente instrumento está estructurado por tres secciones:

- **SECCIÓN 1:** CLARIDAD DE LAS PREGUNTAS
- **SECCIÓN 2:** COHERENCIA DE LAS PREGUNTAS CON EL OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN
- **SECCIÓN 3:** SUGERENCIAS

En las primeras dos secciones, se solicita que para cada pregunta que forma parte del guion de entrevista, de su opinión como experto según la siguiente escala de apreciación:

- **TA**: Totalmente de Acuerdo**.**
- **A:** De Acuerdo.
- **D:** En Desacuerdo.
- **TD**: Totalmente en Desacuerdo.

Para la sección 3, se solicita que pueda mencionar si lo estima conveniente, sugerencias y/u obsrvaciones que ayuden a mejorar cualitativamente el guion.

Desde ya agradeciendo su valiosa colaboración en este proceso, se despiden atentamente.

**Claudia Colina Chacón**
**ESTUDIANTES PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA**
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**Profesor Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez**
**DOCENTE GUIA**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

## SECCIÓN 1

## OPINIÓN RESPECTO A LA CLARIDAD DE LAS PREGUNTAS

**1. Señale su grado de acuerdo en relación a la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión.**

| GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN A LA CLARIDAD | TA | A | D | TD | OBSERVACIONES |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- ¿Qué importancia tiene para usted la motricidad y su desarrollo en la etapa de la infancia? | | | | | |
| Es posible ustedes pudiesen profundizar en ¿Qué paradigmas o teorías debiesen orientar las propuestas pedagógicas que giran en torno a la motricidad en la etapa de la infancia? | | | | | |
| 2.- ¿Qué importancia le otorga usted a que exista un espacio intencionado y sistemático de prácticas motrices para niños y niñas al interior de las instituciones educativas? ¿Por qué? | | | | | |
| 3.- ¿Cuáles son los objetivos que debiesen ser prioritarios a desarrollar en estos espacios destinados a la prácticas motrices en la etapa de la infancia? | | | | | |
| 4.- A su entender, ¿qué características deben tener, en cuanto a su didáctica, las propuestas pedagógicas que giran en torno a la práctica de la motricidad en la etapa de la infancia? | | | | | |
| 5.- En relación al rol que cumple cada uno de | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿Cuál es el rol que debe cumplir el docente?<br>¿y el niño o la niña? | | | | | |
| 6. Retomando el tema de las características que deben poseer, en cuanto a su didáctica, las propuestas pedagógicas que giran en torno a la práctica de la motricidad, ¿Qué orientaciones o consideraciones se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con niños y niñas con NEE? | | | | | |
| 7. En este sentido, ¿usted considera que las metodologías de trabajo debiesen ser específicas para este grupo de niños y niñas?<br>¿Por qué? | | | | | |

**SECCIÓN 2**

**OPINIÓN DE LA COHERENCIA DE LAS PREGUNTAS**

**1. Señale su grado de acuerdo en relación a la coherencia de la pregunta respecto a los objetivos específicos de investigación.**

| GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN A LA COHERENCIA | TA | A | D | TD | OBSERVACIONES |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- ¿Qué importancia tiene para usted la motricidad y su desarrollo en la etapa de la infancia? | | | | | |
| Es posible ustedes pudiesen profundizar en ¿Qué paradigmas o teorías debiesen orientar las propuestas pedagógicas que giran en torno a la motricidad en la etapa de la infancia? | | | | | |
| 2.- ¿Qué importancia le otorga usted a que exista un espacio intencionado y sistemático | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| de prácticas motrices para niños y niñas al interior de las instituciones educativas?<br>¿Por qué? | | | | | |
| 3.- ¿Cuáles son los objetivos que debiesen ser prioritarios a desarrollar en estos espacios destinados a la prácticas motrices en la etapa de la infancia? | | | | | |
| 4.- A su entender, ¿qué características deben tener, en cuanto a su didáctica, las propuestas pedagógicas que giran en torno a la práctica de la motricidad en la etapa de la infancia? | | | | | |
| 5.- En relación al rol que cumple cada uno de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿Cuál es el rol que debe cumplir el docente?<br>¿y el niño o la niña? | | | | | |
| 6. Retomando el tema de las características que deben poseer, en cuanto a su didáctica, las propuestas pedagógicas que giran en torno a la práctica de la motricidad, ¿Qué orientaciones o consideraciones se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con niños y niñas con NEE? | | | | | |
| 7. En este sentido, ¿usted considera que las metodologías de trabajo debiesen ser específicas para este grupo de niños y niñas?<br>¿Por qué? | | | | | |

## SECCIÓN 3
## SUGERENCIAS

**1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guion de entrevista.**

## ANEXO 2

## GUION DE ENTREVISTA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**
**ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**GUION DE ENTREVISTA**

| **GUION DE ENTREVISTA** |
|---|
| 1.- ¿Qué importancia tiene para usted la motricidad y su desarrollo en la etapa de la infancia? |
| ¿Qué paradigmas o teorías debiesen orientar las propuestas pedagógicas que giran en torno a la motricidad en la etapa de la infancia? |
| 2.- ¿Qué importancia le otorga usted a que exista un espacio y tiempo intencionado y sistemático de prácticas motrices para niños y niñas al interior de las instituciones educativas? ¿Por qué? |
| 3.- ¿Cuáles son los aprendizajes esperados que debiesen ser prioritarios a desarrollar en estos espacios y tiempos destinados a la prácticas motrices en la etapa de la infancia? |
| 4.- A su entender, ¿qué características deben tener, en cuanto a su didáctica, las propuestas pedagógicas que giran en torno a la práctica de la motricidad en la etapa de la infancia? |
| 5.- En relación al rol que cumple cada uno de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿Cuál es el rol que debe cumplir el educador/a o profesor(a? ¿y el niño o la niña? |
| 6. Retomando el tema de las características que deben poseer, en cuanto a su didáctica, las propuestas pedagógicas que giran en torno a la práctica de la motricidad, ¿Qué adecuaciones curriculares se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con niños y niñas con NEE? |
| 7. En este sentido, ¿usted considera que las metodologías de trabajo debiesen ser específicas para el grupo de niños y niñas con NEE? ¿Por qué? |

**ANEXO 3**

**CARTA DE PRESENTACIÓN COLEGIO**

**Viña del Mar. 03 de Marzo, 2016**

**SEÑORA**
**DIRECTORA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**
**PRESENTE**

De su especial consideración:

Ante todo saludar muy cordialmente, mi nombre es Claudia Colina Chacón, estudiante de quinto año de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En este año me encuentro realizando mi tesis de pregrado que se titula *"Prácticas motrices y su didáctica en niños con y sin necesidades educativas especiales de segundo ciclo de educación parvularia"*, la cual tiene por objetivo *"Identificar e interpretar las percepciones en relación a las prácticas motrices en la infancia y sus características en cuanto a su didáctica, propuestas a niños con y sin necesidades educativas especiales, por parte de educadores que desempeñan su labor en el nivel transición de educación parvularia."*

Es importante destacar que el presente trabajo se enmarca dentro de un Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación de la convocatoria 2014, y que posee una duración de tres años. El proyecto se denomina: "Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la infancia… ¿dónde estamos?", proyecto

Nº 11140872, conducido por el profesor Dr. Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En este marco de trabajo de investigación, solicitamos a usted pueda autorizar a un educador que se encuentre a cargo de las prácticas motrices en niños y niñas (tres a seis años de edad) de su institución para participar en una entrevista personal. Cabe destacar que no solicitamos ni un tipo de intervención con los estudiantes.

A la espera de una buena acogida, se despiden atentamente.

**Estudiante Tesista.**
**Claudia Colina Chacón**

**Profesor Guía**
**Rodrigo Gamboa Jiménez**

**ANEXO 4**

**CARTA AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO O INSTITUCIÓN**

**COMITÉ DE ETICA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**PROYECTO FONDECYT Nº 11148072**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

**AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO O INSTITUCIÓN**

Fecha_____

Yo,_____, como autoridad responsable de la Institución _____, autorizo la participación de integrantes del establecimiento que represento, en el Proyecto **FONDECYT Iniciación en Investigación 2014**, a cargo del Investigador Responsable, **Profesor Dr. Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez**, de la Pontifica Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que la participación en este proyecto de la Institución que represento, es absolutamente voluntaria, y se hace en pleno conocimiento de los objetivos, alcances y resultados de la investigación, habiéndose considerado el respaldo y la aprobación emitida al proyecto, por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, mediante su certificación aprobatoria fundamentada.

Por último, cabe señalar que, independiente de la autorización que como representante de mi institución declaro, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado individual, libre y voluntario.

**Autoridad Responsable**
**de la Institución**

**Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez**
**Investigador Responsable**

**ANEXO 5**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**COMITÉ DE ETICA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**PROYECTO FONDECYT Nº 11148072**

**Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación**

**Dirigido a:** (Educador/a – Técnico – Directivo/a institución educativa – Familiar niño/a – Estudiante universidad/centro de formación técnica/instituto profesional – Docente universidad/centro de formación té cnica/instituto profesional). (Según corresponda).

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de investigación "**Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la infancia... ¿dónde estamos?**", proyecto Nº 11140872, presentado al Concurso **FONDECYT Iniciación en Investigación 2014**, y conducido por el profesor **Dr. Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez,** perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal analizar y comprender las percepciones que se poseen en torno a la motricidad, la corporalidad y las practicas corporales al interior de los jardines infantiles (equipos técnico pedagógico, directivos y familia), instituciones de educación superior (docentes y estudiantes), e interpretar las mismas en la documentación curricular del Ministerio de Educación en el nivel educacional parvulario y documentos de las Universidades e Institutos Profesionales o de Formación Técnica. En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar usted con esta investigación, deberá participar en una **ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD,** lo cual se realizará mediante un proceso de converzación individual persona a persona con el Investigador Responsable a partir de algunas temáticas del estudio.. Este proceso será grabado en formato audio digital con el concentimiento de su persona. Dicha actividad durará aproximadamente 90 minutos y será realizada en las dependencias del lugar donde usted realiza su labor de (profesional – estudiante – apoderado) **(Según corresponda)**, durante un horario que le acomode según el rol que desempeña.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son:

- Colaborar en la construcción de un cuerpo de conocimiento que colabore en la resignificación de las practicas corporales como quehacer educativo desde los primeros años de vida.
- Colaborar sobre la forma en cómo se percibe la corporalidad, la motricidad, y por ende las practicas corporales en aquellos agentes que de una u otra manera están presentes en los procesos educativos en esta etapa de la vida, de modo de incidir positivamente en la concepción acerca de la educación de la motricidad y a través de la motricidad.
- Así mismo, esto impregnará el modo de orientar y realizar el quehacer pedagógico en el aula, incidiendo en la forma y modo en que cada una de los niños/as vivirán su propio cuerpo,