



**UNIVERSIDAD
MAYOR**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ARTES

Pedagogía en Educación Parvularia



**RIIDEI- REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL**

CONSTRUYENDO FUTURO HACIA UNA EDUCACIÓN INICIAL DE CALIDAD

4^a EDICIÓN, 2023 – ISSN 2735 - 6418



**REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL**

2023

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Artes

Dr. Esteban Calvo

Dirección Escuela de Educación

Dra. Bibiana Rendón

Dirección de Carrera

Mg. María Patricia Astaburuaga

Equipo Editorial

Mg. María Patricia Astaburuaga, Universidad Mayor, Chile.

Dra. Jocelyn Uribe Chamorro, Universidad Central, Chile.

Dra. Lorena Vásquez Valenzuela, Universidad Mayor, Chile.

Dr. Rafael Farías Becerra, Universidad Mayor, Chile

Mg. Verónica Díaz Muñoz, Universidad Mayor, Chile.

SUMARIO

PRESENTACIÓN

ENSAYOS ACADÉMICOS

- 8-12 EVALUAR EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE EL *SELF* DEL EDUCADOR Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL. *MARÍA PATRICIA ASTABURUAGA*
- 13-17 FAMILIAS Y COMUNIDAD, CORRESPONSABLES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. *LORENA VÁSQUEZ VALENZUELA*
- 18-23 APRENDER CON SENTIDO EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA A LA METODOLOGÍA DE PROYECTO. *TATIANA TATTER SAN MARTÍN*
- 24-30 ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DENTRO DEL NÚCLEO FAMILIAR. *CONSTANZA MORENO PRIETO*
- 31-39 ESPACIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y EL DESAFÍO DEL RECONOCIMIENTO A LAS DIVERSIDADES. *ANTONIA GONZÁLEZ IBÁÑEZ*
- 40-52 OBESIDAD INFANTIL Y SALUD CEREBRAL. ROL DEL EJERCICIO FÍSICO COMO NEUROPROTECTOR. *JORGE UGARTE LLANTÉN Y DENISSE NAVARRO BUSTAMANTE*
- 53-57 PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ARTICULACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN DE KÍNDER A PRIMER BÁSICO. *FELIPE FERNÁNDEZ ALIAGA, VICTORIA GUZMÁN CERDA, NATALIA LEIVA HERNÁNDEZ Y JAVIERA PONCE ALLENDE*
- 58-64 PRE-TEXTOS PARA INNOVAR EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA. *PAULINA NÚÑEZ LAGOS Y MARÍA PATRICIA ASTABURUAGA*

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- 66-74 PREVALENCIA DE NEUROMITOS EN ADULTOS QUE CUMPLEN ROLES DE CRIANZA. *JAVIERA IGNACIA AGUILAR ALVARADO, TRINIDAD BELÉN DOMIC MONTECINOS, CATALINA DE LOS ÁNGELES MUÑOZ FERRADA, FLORENCIA MARÍA DEL ROSARIO URETA OTERO Y MICHAEL MOLINA VENEGAS*

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

- 76-81 INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL: PROYECTO MASAI. *MONTSERRAT IDALSOAGA FERRER*

PRESENTACIÓN

Esta Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial, RIIDEI, nace con el objetivo de promover la educación parvularia y el aprendizaje constante en nuestra comunidad educativa. Nos encontramos en la 4ta publicación realizada por la Escuela de Pedagogía en Educación Parvularia de Universidad Mayor. Se presentan 9 artículos, correspondientes a ensayos académicos, artículos basados en experiencias formativas y artículos de investigación para la docencia, todos ellos destacan experiencias de Innovación educativa.

Estamos comprometidos en proporcionar contenido de calidad que sea relevante y accesible para estudiantes, educadores y comunidad en general. Nuestro equipo de autores está compuesto por expertos en sus respectivos campos, quienes presentan información actualizada y confiable. Las publicaciones corresponden a docentes, tituladas y profesionales de otras áreas del saber vinculados a la infancia.

Estamos convencidos de que el conocimiento es una herramienta poderosa para el crecimiento personal y profesional. Por ello, queremos invitarlos a formar parte de RIIDEI. Ya sea como lectores activos o colaboradores, su apoyo será fundamental para seguir promoviendo la producción académica de la carrera, la educación y el aprendizaje de calidad en nuestra comunidad.

Sus artículos y ensayos se pueden descargar y citar por separado, al realizar su búsqueda por título o autor en la Biblioteca web de la Universidad Mayor.

Bienvenidos a RIIDEI

EL MAESTRO IDEAL

«Un maestro no podrá enseñar nunca en forma verdadera si él mismo no está en actitud de aprender. Una lámpara no puede encender otra lámpara si no tiene encendida su propia llama.

El maestro que cree haber alcanzado el dominio completo de su materia y no se mantiene en relación viviente con el conocimiento, solo puede repetir lecciones y cargar estérilmente la memoria de los estudiantes. Este maestro NO puede estimular conocimiento.

La verdad no solo debe informar sino inspirar.

Cuando la inspiración muere y la información se acumula, la verdad pierde su infinitud.

La mayor parte de lo que aprendimos en las escuelas ha sido vano porque la mayoría de nuestros maestros trataron la materia de enseñanza como un espécimen muerto de las cosas vivientes de las cuales ellos solo tenían una idea aprendida, pero no la comunicación verdadera de la vida: El amor».

Rabindranath Tagore

ENSAYOS ACADÉMICOS

EVALUAR EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE EL *SELF* DEL EDUCADOR Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL

María Patricia Astaburuaga V.
Magíster en Liderazgo y Gestión Educacional
Universidad Mayor
María.astaburuaga@umayor.cl

RESUMEN

El ensayo muestra cómo el proceso de evolución del concepto de evaluación en el tiempo va mostrando una nueva cara de la evaluación, que hace cien años se centraba en medir el logro de aprendizajes, y que tras el estudio y la discusión académica amplia y constante en el tiempo, así como de los cambios progresivos que ha ido protagonizando el sistema educativo y la sociedad, hoy llegamos a resignificar la evaluación como un proceso clave en el aprendizaje, que desde una mirada auténtica y significativa, constituye un factor decisivo que profesionaliza la gestión pedagógica, orienta tanto el aprendizaje como la enseñanza, siendo la base para la toma de decisiones y con ello define el Self profesional.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, evolución, resignificación, Self profesional

Trayectoria de la resignificación conceptual

A través del tiempo y la experiencia en educación hemos observado cómo la evaluación ha ido evolucionando en su conceptualización y en su operacionalización, lo que ha ido implicando un paulatino cambio de paradigma que permea todo el quehacer docente, y otorga nuevos significados tanto a la evaluación, como a su impacto e implicancias en la profundidad del rol educador.

Así, desde los inicios de la función social de la educación, su realización ha dado respuesta a las creencias y “certezas” del contexto y constructos de las épocas. Ya se ve muy lejos a la luz de nuestros días, los tiempos de la revolución industrial, por ejemplo, época en la que el foco del rol educativo estaba en la preparación para el trabajo. Estuvo también aquella época de nuestra historia en que la educación era propia de ciertos sectores sociales, ya que correspondía a la formación intelectual de los grandes líderes de las naciones. No obstante, con el correr de del siglo XX, la educación se extiende para dar cobertura a la alfabetización de todas las personas, su acceso se convierte en una prioridad en las políticas públicas y llegamos actualmente a considerarla un derecho humano.

Así, desde mediados del siglo XX los principales conceptos comienzan a otorgar un sentido diferente para responder a las necesidades del contexto educativo bajo el enfoque de derechos. De esta forma es posible ver cómo, por ejemplo, los conceptos clave comienzan a llevar un apellido para profundizar y resignificar su alcance. Así la educación debe ser “de calidad”, el aprendizaje ha de ser “significativo”, las interacciones, han de ser “poderosas, generadoras”, la evaluación debe ser “auténtica, formativa y cualitativa”.

Todos estos conceptos y sus resignificaciones llevan consigo naturalmente sus fundamentos y categorías de otros conceptos que complementan la nueva comprensión de dichos conceptos. En este marco, la resignificación de la evaluación en la educación inicial, por ejemplo, llegamos a comprender que la evaluación es un proceso, y no un hito, que esta se sirve de registros y

evidencias que levanta en situaciones auténticas de aprendizaje, como el juego del pársvulo, su constante movimiento a través del cual descubre, investiga el mundo, poniendo de manifiesto su singularidad, siendo protagonista de su aprendizaje, haciendo progresivamente vida los valores culturales, ejerciendo su ciudadanía en la escuela tanto como en su hogar.

Como se ve, el concepto de educación y de evaluación van, en su progresiva evolución, de la mano de la reflexión sobre el “ser” niño o niña, y maestro o maestra; comprendiéndose ahora solo al amparo del enfoque inclusivo de la educación, en el cual somos todos importantes desde nuestra singularidad.

La evaluación y el rol del educador

En los veintitrés años que van de este siglo XXI, han sido muchos estudiosos educadores y académicos que en el mundo han ido plasmando esta mirada de la evaluación ya no solo como la medición del conocimiento o las habilidades de los niños, sino, han logrado dejar entre sus líneas la profundidad y alcances de la evaluación como proceso que favorece el aprendizaje tanto del educador como del educando, convirtiéndose en un proceso clave en el rol y trayectoria identitaria de quien aprende y de quien educa.

Cito aquí a algunos de ellos, Santos Guerra (2000) define la evaluación como un “proceso de comprensión, diálogo y mejora”, es decir deja muy en claro que la evaluación lleva consigo un propósito mucho más complejo y profundo que levantar datos, incluso que certificar ciertas competencias o conocimientos, y con ello el propósito de la mejora, tanto del aprendizaje como de la práctica educativa. Este es un aspecto central de la comprensión de este modelo evaluativo, pues desde el rol educador, este proceso se convierte en un pilar que otorga cualidades de investigador en acción, sostiene y fundamenta las decisiones pedagógicas y las orienta de manera certera y precisa estableciendo un diálogo reflexivo en la acción profesional.

Por su parte, Condemarín (2001) y Ahumada (2005) destacan la autenticidad del proceso evaluativo, ya que este proceso debe estar siempre enfocado en el aprendizaje significativo, y ello implica que las condiciones y el contexto en el que se evalúa pasa a ser un componente esencial. En la educación parvularia la evaluación ha de ocurrir en el marco de las actividades cotidianas y juego del pársvulo. También Ibáñez (2020) en su observación del proceso evaluativo del aula infantil define que “el concepto de evaluación va más allá de la constatación de contenidos, corresponde a un proceso permanente de comprensión y reflexión de la práctica”.

Desde esta perspectiva, evaluar auténticamente es levantar rigurosa y delicadamente las evidencias de aprendizaje en el momento mismo en que este se produce. Esto solo es posible mediante la observación sensible y rigurosa de los pársvulos en los diversos momentos y espacios educativos.

Así, desde el rol del educador de pársvulos, la evaluación implica crear un proyecto de observación, un plan definido por objetivos claros, focos que permiten dar validez técnica a la evaluación y a la vez profundizar en ámbitos relevantes para el mejor conocimiento de cada uno de sus niños y niñas a cargo, aspectos que han de ser definidos de acuerdo con el equipo pedagógico de aula, en palabras de Malaguzzi, citado por Hoyuelos (2015) un proyecto con una clara “intención, objetivos, y documentación para hacer visible el mundo y la cultura de la infancia”.

Desde esta observación surgen aristas del rol de/la educador/a, como la reflexión sobre la práctica, es decir, las experiencias y lo vivido en el aula es motivo de análisis permanente, que debe ser autocrítico y fundamentado desde los referentes teóricos pertinentes; también es preciso

y relevante el registro de lo observado, este debe ser oportuno para evitar olvidos, pertinente, es decir vinculado al foco de observación que nace de los objetivos de aprendizaje, debe ser relevante para que aporte de manera significativa a la toma de decisiones pedagógicas a partir de los análisis y reflexiones que realice el equipo educativo de estos registros, que deberán provenir de diversos tipos de instrumentos, y de múltiples momentos y experiencias. Será importante hacer visible la voz de los niños y niñas, a través de la documentación de sus comentarios, sus propios registros de sus exploraciones y vivencias de construcción del conocimiento, su autoevaluación, manifestación de opiniones y juicios, y triangular esta información con lo recogido en los registros evaluativos del equipo.



Resignificar la evaluación desde la mirada del *Self* educador, permite visualizar el vínculo íntimo y trascendente entre la evaluación y la comprensión de su rol en profundidad, que lleva consigo el propósito profesional de mediar reflexiva y estratégicamente para la potenciación de las capacidades, colaborar con el autoconocimiento del párvulo y la construcción de la identidad personal, propiciando el desarrollo del “pensamiento de buena calidad”, en palabras de Beas (2005), que potencia la curiosidad y el fluir constante de su imaginación y pensamiento creativo, imaginativo y complejo (mindfulness), y en esa actitud profesional, relevar la valoración del error y la observación de la disposición emocional y el bienestar integral del párvulo.

De esta manera, evaluar es aprender, mejorar, repensar, reflexionar, enseñar mejor, o provocar la curiosidad y entusiasmo del párvulo, es observar, escuchar, comprender, ser consciente, valorar, mediar, problematizar, preguntar y desafiar/se, mirar desde diversas perspectivas.

Al evaluar, entonces, damos cuenta de un proceso altamente complejo, por la gran cantidad de aristas que confluyen allí, como ya se ha mencionado antes. No obstante, es preciso

destacar que, desde la dimensión afectiva, la evaluación siempre conlleva un impacto emocional, pues se circunscribe en un “contexto de interacciones” (Ibáñez, 2001). Esto también implica, según Maturana (1993) “conocer el dominio de acciones que son frecuentes en los niños y las niñas, cuyas emociones de base, están también a la base de sus aprendizajes”. De allí, el/la educador/a se cuestiona ¿qué emociones surgen en este espacio relacional donde se espera que ocurra el aprendizaje?, ¿cuál es la percepción de los párvulos, de los agentes educativos, de la familia, como actores clave? Saraceda, (2017) nos recuerda que, si bien no existen emociones positivas o negativas, claramente hay las cuales favorecen el aprendizaje, y otras que lo dificultan, y que toda emoción implica un cambio en la acción; “lo que una persona es o siente es inseparable de lo que hace”, de allí que Santos Guerra (2016) declara que “la evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico”.

Toda esta construcción conceptual es clara en enfatizar la complejidad y profundidad de la evaluación en la gestión pedagógica integral del educador, la que implica solidez en sus conocimientos teóricos, rigurosidad técnica, creatividad para ir descubriendo cada día nuevas maneras de comprender el pensamiento, sentir y actuar de sus niños y niñas; sistematicidad para monitorear el proceso, la disposición emocional y contextos de interacciones en el aula; la convicción de que la reflexión pedagógica es, en palabras de Venegas y Fuentealba (2019) “el motor que da sentido y construye significados a las prácticas pedagógicas” construyendo progresivamente el *Self* educador que orienta su tarea educativa y sobre todo su ética y responsabilidad profesional.



Esta resignificación conceptual y sus alcances nos interpela, ¿cómo la evaluación orienta mi *Self* profesional?

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2006). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universidad Católica.

Borjas, M. (2014). *Ludoevaluación en la educación infantil, más que un requisito, un asunto serio*. Ediciones Universidad del Norte.

Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.

Hoyuelos, A. y Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.

Hoyuelos, (2019). *Línea pedagógica de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona*, Homo Sapiens.

Ibáñez, N. (2001) El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 27, pp.43-53.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>

Ibáñez, R. (2020). Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo de aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 57(1), 1-20.

<https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.3>

Manhey, M. (2017). Observar a los niños y niñas es aprender de ellos. Una evaluación en educación infantil centrada en los niños y niñas, *Revista Enfoques Educacionales*. 14 (2), 21-29.

<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/53665>

Maturana, H., Verden-Zöller, G. (2011). *Amor y Juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. J. C. Sáez editor.

MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia [PDF]. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

MINEDUC. (2019). *Marco para la buena enseñanza de la Educación Parvularia* [PDF]. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf

MIR Costa, V. Gómez Masdevall, M. T. & i Sureda, L. C. (2016). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Narcea Ediciones.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En: Montserrat Castelló Badia (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Edebé Ediciones.

Pellicer, C. (2020). *La evaluación del aprendizaje en educación infantil*. Colección Tiralíneas, claves de innovación didáctica. ANAYA ediciones.

Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea Ediciones.

Venegas, C., Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Revista 'Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 58(1), 115-138

<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

FAMILIAS Y COMUNIDAD, CORRESPONSABLES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Lorena Vásquez Valenzuela

Doctora En Educación

Universidad Mayor

lorena.vasquez@umayor.cl

RESUMEN

El presente ensayo contiene una reflexión respecto a la importancia de la familia como pilar de la sociedad y primer espacio de aprendizaje y socialización que educa a los niños y niñas, desde la perspectiva académica y emocional. Se expone brevemente la dimensión dinámica de la familia, invitando a pensar en las transformaciones que ha tenido que pasar como institución y lo determinante de su rol para cada uno de los miembros que la componen. La necesidad de apoyo y la importancia que en ella recae en la construcción de ambientes seguros y bien tratantes, así como en la generación de vínculos sanos de afecto y contención. Destacando el rol de los educadores para generar, diseñar y mantener una alianza permanente entre familia y establecimiento educativo que favorezca la corresponsabilidad en beneficio de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVES: Familia, escuela, educación, niños y niñas.

La familia es una institución que se encuentra en todas las sociedades humanas. Siendo un planteamiento común la importancia de su estabilidad para el desarrollo de las nuevas generaciones. En la familia es donde se observa el impacto de los cambios económicos, políticos, sociales, culturales que ocurren en las sociedades. Por esta situación las transformaciones experimentadas por la sociedad afectan directamente a su funcionamiento desde la perspectiva de las relaciones, vínculos y composición.

Pilar de la sociedad, así la denomina Trufello (2018), señalándose también en varios artículos donde se reconoce y protege a la familia como un "pilar fundamental" de la sociedad, un ejemplo es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (2018) y la Constitución chilena (1980); estos estatutos definen a las familias como elemento natural y fundamental. Desde la perspectiva de los instrumentos curriculares para la educación parvularia se define como el primer agente educativo en la vida de los niños y niñas.

Morgan destaca la influencia de la sociedad sobre la forma y estructura de las familias, planteando que como consecuencia de los avances de la tecnología y la economía, la familia no puede concebirse como algo estático, sino qué pasa de menos a más, con dinamismo, en la medida que la sociedad se desarrolla. Frente a esto, puede decirse que el desarrollo de las familias no se produce por sí mismo, sino que está íntimamente relacionado con la organización social, lo que finalmente le permite ser diferente según el momento histórico que le toca vivir dentro de una misma sociedad (Benítez, 2017).

Refiriéndose a la primera infancia, se puede mencionar que a través de la observación y experimentación los niños y niñas adquieren conductas que pueden conservarse a lo largo de su vida (Mancero, 2013, en Guzmán, 2019, p.9), por lo que la familia incide en la formación de un ser humano, generando un impacto en la vida de un niño o niña a través de sus normas y valores que se adoptan como propias y sin explicitarlo tiene la responsabilidad en el proceso de transmisión cultural. Este primer espacio o medio social ayuda en la comprensión de la vida, aquí los miembros imitan de sus padres o cuidadores primarios las actitudes y desarrollan habilidades que se convierten en la base de su educación y van poco a poco moldeando su personalidad.

Por su parte, Bronfenbrenner (1987) reconoce a la familia como el primer agente de socialización, por cuanto los miembros interactúan en la primera parte de su vida: gestación, nacimiento y primera infancia. En un ambiente que es único, así como cada niño es una historia distinta, cada familia también lo es. Ese contexto familiar será el que les permita desarrollarse como seres humanos, aprender la resolución de conflictos, compartir y manejar sus emociones entre otras habilidades. El autor propone la *teoría ecológica*, en la cual se concibe a la familia como un microsistema interactivo que se relaciona de forma constante con los sistemas sociales y culturales en los que está inmersa. El funcionamiento del sistema familiar se conceptúa utilizando la *teoría general de sistemas*, cuya premisa básica afirma la existencia de procesos de autorregulación basados en el intercambio de información entre las partes del sistema familiar y entre este y los sistemas sociales y culturales. Explicado de otra manera para el desarrollo y aprendizaje de un ser humano se requiere de todo un pueblo.

Romagnoli y Gallardo (2018) señalan que en la familia *se debe promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*, porque la educación es una tarea compartida entre familia y escuela. Asignando una responsabilidad a cada grupo social familiar con el establecimiento educacional que se constituye como el segundo espacio de socialización y educación para los niños y niñas. Es importante destacar el tiempo que los educandos permanecen en el jardín infantil o la escuela con sus educadores, estas son jornadas extensas, muchas veces mayor que el tiempo que pasan en sus hogares con sus propias familias.

Cuando los niños y niñas ingresan al primer nivel del sistema educativo, la educación parvularia, es un hito muy importante en sus vidas, han abandonado el entorno conocido, seguro y familiar, comenzando a convivir y a relacionarse con sus educadores quienes pasan a ser los adultos seguros y de confianza, así como también a interactuar con otros niños y niñas y con otras personas adultas que no pertenecen a su ambiente cercano. Debido a la no obligatoriedad del nivel, este ingreso es solamente para algunos, otros niños y niñas asisten directamente a las escuelas que son espacios más amplios que conllevan a la incorporación a una sociedad más diversa que lo que vivían en el jardín infantil o en su contexto familiar. La escuela se consolida como el espacio social fundamental que promueve aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo. También es para las familias un hito importante, ya que dejan a sus hijos en este contexto desconocido, en el que deben confiar, tardando en lograrlo en variadas ocasiones, aunque sea un lugar elegido por ellos mismos para sus hijos e hijas. Ahí comienza la relación, una alianza entre las dos instituciones más importantes en la vida de un niño o niña, familia y escuela/jardín que se acompañarán durante toda la trayectoria educativa, debiendo actuar de manera colaborativa porque el potencial positivo de ambos se amplifica si trabajan juntos y por un mismo fin.

Hoy en día, al referirnos a la relación familia escuela, se aborda desde el concepto de corresponsabilidad, que tiene relación con el nivel de compromiso, cooperación y participación de las familias en la educación de sus hijos, como un elemento clave que los incluye más allá de la voluntad, desde la valoración por el sistema educativo, la legitimación mutua que posibilitará el buen resultado educativo en los niños y niñas. La mayoría de las familias son receptoras de programas dirigidos a ellos y a sus hijos y eso no es participación ni responsabilidad. Autores señalan que se deben favorecer espacios de encuentro entre ambas instituciones, que son las más duraderas, significativas e importantes en la vida de los niños y niñas. Se espera que la escuela sea para todos y de todos, abordando e instalando valores comunes a través de la confianza bidireccional entre la familia y los educadores, predominando la responsabilidad

compartida, la colaboración y cooperación y respetando el derecho de todos los integrantes de esta comunidad para fomentar la participación activa de la familia en la educación de los hijos. Según Lozano (2020, p 42), la familia debe tener voz y voto en la educación de sus hijos, esto permite que se pueda formar una sociedad inclusiva, la cual se define como, un sistema abierto que garantiza los derechos y libertades de todas las personas en condiciones de igualdad. Este discurso no es novedoso, pero aún no se logra el cambio de paradigma que se requiere, un cambio de visión respecto de la inclusión y la presencia de la familia en el sistema educativo.

La construcción de una positiva alianza familia escuela debe promover que ambas instituciones comprendan que es un derecho y un deber mantener comunicación y un ambiente de cooperación, colaboración y responsabilidad entre ambos entornos, para que de esta forma se contribuya al éxito académico y personal de los niños y niñas. Desde la perspectiva personal Schilling (2015), Garreta (2015) y Gubbins (2016), señalan que establecer una relación transparente, fluida y estable entre familias y escuela beneficia a los niños y niñas desde el ámbito emocional, conlleva al incremento de la autoestima, un clima de aula que favorece el aprendizaje, con redes de apoyo y la gestión del establecimiento educacional. Elementos indispensables para la construcción de aprendizajes y proyectos comunes.

Algunos niños y niñas viven en un entorno familiar y social poco favorecedor, donde el ámbito emocional no es considerado para la formación personal y social. De esta forma pasa a ser el contexto educativo el principal referente, como se señala de manera coloquial el jardín o la escuela se convierte en una ventana de oportunidades, así los niños y niñas logran superar obstáculos y dificultades, desarrollan una personalidad positiva con la suficiente capacidad de afrontar con éxito todo proceso de su vida. (Blanco 2004, p. 15) refiere que los niños y niñas siempre están sumamente abiertos a aprender, por lo que es posible ser afectados fuertemente por pautas familiares inapropiadas o escasamente favorecedoras del aprendizaje, esto hace que el tema de las pautas de crianza y la información que posea la familia sobre estas tendrán una gran relevancia, porque pueden establecer una diferencia en el desarrollo y aprendizaje infantil, ya sea facilitando u obstaculizando la vida de los niños y niñas.

La dimensión afectiva debería estar presente siempre en la vida, sobre todo en un aula, en la relación de educadores - familia y educadores con los niños y niñas, la invitación actual es a reconocer a las familias como un legítimo otro, valorando su individualidad y respetando y cuidando la relación que se establece con ellos. Gevaert (1997) decía que no se puede ser indiferente ante la presencia del otro, que toda relación humana es una revelación ante el otro y del otro. Siempre se fomenta la acogida a las familias en su singularidad, comprendiendo sus requerimientos y necesidades no exclusivamente desde el plano intelectual sino que también afectivo. Al considerar esta dimensión con la familia, se posibilitará que al momento de actuar y tomar decisiones no se pierda el vínculo que determina el bienestar de los niños y niñas, así como la alianza entre familia y escuela. Esto permitirá abordar cualquier problema de manera temprana y encontrar soluciones conjuntas.

La premisa, sobre la que se va a reflexionar, es que dentro del grupo familiar se producen una serie de interacciones sociales que, por su carácter continuo y significativo para los niños y niñas, van a ser interiorizadas y, por tanto, van a influir de manera decisiva en el desarrollo psicológico (Arranz, 2004). Las interacciones siempre deben ser cálidas y de calidad, todo tipo de relación las requiere, dentro del sistema familiar han sido investigadas de forma muy exhaustiva en el marco de la *teoría del apego*, para determinar cómo son afectados o favorecidos los niños y niñas. Esta teoría constituye un buen ejemplo de la forma en que se integra la influencia de los

factores genéticos y de las interacciones sociales a la hora de explicar el desarrollo psicológico de los seres humanos, donde el periodo de la infancia es determinante.

Los factores genéticos se expresan en la existencia de todo el repertorio de comportamientos innatos orientados hacia el contacto social. La importancia de las interacciones sociales se manifiesta en la variabilidad observada cuando el vínculo de apego se consolida de forma segura, insegura, ambivalente o desorganizada en función de la peculiar historia interactiva que cada niño y niña mantenga con su figura de apego. En opinión de Sroufe (2002), los diferentes tipos de apego se consolidan en virtud de la respuesta del cuidador hacia el niño y no dependen en absoluto del temperamento de cada niño. (Arranz, 2004, p. 81)

Esta manera de mirar a la familia forma parte de reconocer la acción docente como una práctica ética. La educación no puede estar al margen de la ética, debido a que en este espacio educativo existen compromisos e ideales, ser educador es comprometerse con el futuro de la sociedad y esto implica comprometerse con cada uno de los niños y niñas y sus respectivas familias. Los Educadores tienen la formación que avala la presencia de la familia como fundamental en el proceso educativo, por lo que es su responsabilidad poder gestionarlo en beneficio del aprendizaje y bienestar de los niños y niñas, desde la educación parvularia y durante toda la trayectoria educativa.

Actualmente se trabaja en lograr que familias y escuelas visibilicen que tienen una tarea en común que los une, el bienestar, la formación de aprendizajes significativos que fomenten el crecimiento cognitivo, afectivo y psicomotor de los niños y niñas. Dejando de ser una opción para pasar a ser una necesidad el trabajo conjunto y la presencia de la familia para favorecer que los niños y niñas desarrollen un mayor interés por la escuela y por el aprendizaje (Cotton & Wiklund, 2001; De Bruin & Krol, 2003; Gubbins, 2011; Michigan Department of Education, 2001, en Romagnoli & Córtese, 2015). ¿Podemos hacerlo?

REFERENCIAS

- Arranz, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Pearson Educación.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Ed. Tríneo.
- Benítez, M. E. (s. f.). *La familia: Desde lo tradicional a lo discutible*.
- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200005&lng=es&tlang=es.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1 ed.). Paidos.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia- escuela en Educación Infantil y Primaria. *RASE*, 8(1), 1-15.
https://www.researchgate.net/publication/283071318_Garreta_J_2015_La_comunicacion_familiaescuela_en_educacion_infantil_y_primaria_Revista_de_la_Asociacion_de_Sociologia_de_la_Educacion_RASE_n_8_vol_1_pp_71-85
- Gevaert, J. (1997). El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. Ediciones Sígueme.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
https://www.researchgate.net/publication/299678036_Gubbins_V_2016_Relacion_Familias_y_Escuela_Por_que_Para_que_Santiago_de_Chile_Ediciones_Universidad_Finis_Terrae
- Guzmán, K. H. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467663352005>
- Lozano, J. (2020). *La necesidad de construir una sociedad inclusiva*. Vivva.

<https://vivva.es/necesidad-construir-sociedad-inclusiva/#:~:text=Una%20sociedad%20inclusiva%20es%20aquella,la%20desigualdad%20y%20la%20injusticia>

Romagnoli, C. y Gallardo G. (2018) *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Disponible en Centro de Recursos VALORAS. www.valoras.uc.cl

Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015) ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS. www.valoras.uc.cl

Schilling, C. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. En Nogués, V. y Precht, A. (eds.) *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp. 195-214). Universidad Santo Tomás.

Trufello, P. (2018). *Concepto de familia: Aproximación desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la Constitución Política y la Legislación Nacional*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (pp. 2-3).

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25900/1/Informe_BCN_concepto_familia_vf.pdf

APRENDER CON SENTIDO EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA A LA METODOLOGÍA DE PROYECTO

Tatiana Tatter San Martín
Magister En Educación
Universidad Mayor
Tatiana.tatter@umayor.cl

RESUMEN

El presente ensayo contiene una reflexión sobre la importancia de llevar a cabo metodologías activas en educación inicial, que reconozcan y valoren las características propias de este nivel educativo, visibilizando las demandas de la infancia respecto a cómo se deben desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se describe la metodología de proyecto como una opción educativa que promueve los principios, fundamentos y enfoques de la educación parvularia, dando sentido al aprendizaje y al rol formador que deben desempeñar los párvulos como verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Metodología proyectos- educación inicial-indagación-aprender haciendo.

Introducción

Existe un consenso palpable que la educación inicial desempeña un papel crucial en el desarrollo temprano de los párvulos, sentando las bases para su aprendizaje, desarrollo emocional, social, motor, cognitivo, biológico y afectivo (Heckman *et al.*, 2010). Sin embargo, no todas las prácticas pedagógicas en este nivel educativo garantizan los mismos efectos positivos (Baker, Grubery, Milligan, 2019).

La educación parvularia desde sus inicios ha marcado una diferencia en las metodologías utilizadas para promover el aprendizaje de los niños y niñas. Los precursores de la educación parvularia trazaron los lineamientos de una formación centrada en la identidad de la infancia, el juego, la creatividad, el contacto con la naturaleza y el respeto a la diversidad. Estos elementos fueron aspectos constitutivos de la didáctica en este nivel educativo desde una perspectiva globalizadora. En este sentido, es preciso mencionar a Decroly (1987) con la metodología de centro de interés, y como esta da respuesta a las necesidades e intereses naturales de los niños, considerando sus características y necesidades físicas, intelectuales y sociales desde una visión integrada del aprendizaje. También, se relevan las propuestas de: John Dewey (1900), quien promueve una línea sobre los procesos de enseñanza de manera activa bajo la consigna del aprender haciendo, María Montessori (1870) con la importancia del ambiente de aprendizaje con intención pedagógica que promueve la singularidad y autonomía, Froebel (1787) y sus aportes sobre el juego como estrategia de aprendizaje. Todos estos pedagogos desde sus postulados promueven integralidad el aprendizaje con sentido para la infancia.

Sin embargo, muchos de estos elementos fueron con el correr del tiempo invisibilizados a la hora de abordar el trabajo pedagógico en este nivel, incorporando prácticas escolarizadas con textos de estudios, plantillas, disertaciones, actividades que fragmentan y automatizan el aprendizaje. En esta línea, Peralta (2012) señala que este enfoque tradicional de la educación parvularia rompe con la idea de una educación integral en esta etapa, que debería ser más significativa, lúdica y orientada al desarrollo de vivencias que promuevan el descubrimiento y una mirada infantocéntrica de la educación parvularia. Dichas prácticas mencionadas dejan de lado

los verdaderos intereses y necesidades de los párvulos, además, no presentan coherencia con los fundamentos claves de una educación inicial, las infancias no son reconocidas, los párvulos no tienen la oportunidad de proponer, problematizar y decidir sobre lo qué quieren y cómo quieren aprender. Esto nos invita a repensar los procesos metodológicos y didácticos para lograr avanzar hacia una educación inicial que reconozca la identidad y relevancia de este nivel educativo desde el enfoque de derechos, que propicia el desarrollo pleno, integral, desafiante y gozoso de los párvulos, cumpliendo de esta manera con uno de los objetivos claves de la educación parvularia: la transcendencia de los niños y niñas (MINEDUC, 2018).

Entonces, no da lo mismo qué hacemos o cómo planificamos la práctica pedagógica. No todas las experiencias y propuestas educativas tienen el mismo impacto en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños y las niñas, no todas tienen una mirada desde el niño como sujeto de derechos y como protagonista de su aprendizaje. Por tanto, en este ensayo abordaremos la metodología de proyecto que responde a los desafíos actuales para nivel educativo y los posteriores, ya que en el corazón de este método encontramos a los niños y niñas como constructores de su propio aprendizaje.

Metodología de proyecto en educación parvularia

La metodología de proyecto, en primer lugar, recoge el pensamiento socio constructivista de Vygotsky quien plantea que el aprendizaje deriva directamente de la cultura y su relación con ella (Vygotsky, 1978). La metodología de proyecto se basa en la creencia de que los niños son activos y constructores de su propio conocimiento y aprendizaje y tienen la capacidad de aprender con mayor profundidad acerca de su entorno, teniendo a la base el método científico y de indagación para el desarrollo de habilidades de investigación a temprana edad.



Fuente: Frato (2002)

Para Laura Pitluk (2007) esta metodología de trabajo es una forma de organización de las propuestas educativas a partir de una problemática a investigar que emerge desde los niños. Asimismo, para Katz (1994) los proyectos tienen un enfoque centrado en la indagación profunda por parte de los párvulos, donde los educadores actúan como facilitadores y guías en lugar de impartir información de manera pasiva y con una mirada adulto-céntrica.

El trabajo en proyectos promueve aprender con significado, desde los intereses, la exploración creativa y la participación activa de todos los niños y niñas, ya que desde ellos emergen lo que se debe aprender y cómo se realizará (Handrianto & Rahman, 2019).

Esta propuesta metodológica se sustenta en los siguientes puntos:

1. Promueve el Aprendizaje Significativo: los proyectos permiten a los niños y niñas explorar temas de manera profunda y significativa, convirtiéndose verdaderos investigadores en la acción, ya que pueden conectar las temáticas de los proyectos con sus propios intereses, problemas y experiencias, construyendo aprendizajes para la vida.
2. Desarrolla de Habilidades de pensamiento crítico y creativo: los proyectos fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Los niños se enfrentan a desafíos y problemas del mundo real y cotidianos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de orden superior de manera práctica, potenciando la creatividad para la solución de problemas. Por otra parte, los aprendizajes que se desarrollan logran ser transferidos a diversos contextos, debido a los niveles de procesamiento de la información que se puede llegar.
3. Propicia la integralidad del proceso educativo: los proyectos consideran de manera intrínseca todas las áreas de aprendizaje y desarrollo, sin la necesidad de fragmentar el conocimiento, sino al contrario, busca Transversalizar los saberes al servicio de la investigación. Los párvulos en un proyecto sobre los caracoles podrían llegar a desarrollar aprendizajes no solo de exploración del eterno natural, sino de lenguaje, artes, matemática, entre otros, haciendo una verdadera integración del currículum.
4. Promueve el protagonismo y participación de los párvulos desde el enfoque de derechos: los proyectos involucran a niños y niñas en experiencias prácticas, reales y concretas. Esto promueve el aprendizaje basado en la acción y la exploración activa, lo que es esencial para el desarrollo de la autonomía. Los proyectos se basan en un marco de respeto y reconocimiento de las diferentes formas de explorar, actuar, expresar, comprender y representar los aprendizajes, valorando con esto la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Fomenta el trabajo en equipo y la relación directa con la comunidad: la metodología de proyecto fomenta la colaboración entre los párvulos, lo que les permite trabajar en equipo, compartir ideas y aprender unos de otros, tanto niños y adultos. También mejora sus habilidades de comunicación al presentar, sociabilizar y discutir sus proyectos con los demás. Permite además relacionarse con su entorno y comunidad a través de las publicaciones de sus proyectos, muestras y exposiciones, salidas, entrevistas y experiencias con gente de la comunidad, entre otros.

¿Cómo abordar la metodología de proyecto en aula infantil?

En primer lugar, pensar en implementar la metodología de proyecto en el aula, promueve un cambio en la mirada sobre la gestión pedagógica que se debe realizar, invita a situar a los niños y niñas en el centro del proceso, es planificar desde ellos, para ellos y con ellos. Significa que el educador debe tener presencia plena y activa en el aula para identificar rigurosamente cuáles son los intereses, desafíos y problemas que manifiestan los párvulos; como también, tener claridad sobre el contexto, las necesidades de la comunidad educativa y el entorno. Asimismo, debe poseer dominio acabado sobre lo que implica el enfoque pedagógico de la educación inicial.

Los educadores y educadoras de párvulos deben pensar en ciertos cuestionamientos que guíen la planificación y reflexión pedagógica en el desarrollo de los proyectos como los siguientes: ¿Qué saben y desean aprender los párvulos? ¿Cuáles son las preguntas que se formulan los

niños? ¿Qué intereses tienen? ¿Qué necesidades y problemáticas han detectado? ¿Cuáles son las necesidades de su entorno?

Estas preguntas deben llevar a los educadores a problematizar qué, cómo y para qué respecto de las propuestas educativas, dando sentido y fundamento a la planificación. Por otra parte, los educadores deben reconocer su rol de mediadores en el proceso, alejado del adulto centrismo, basados en el reconocimiento de la infancia y su potencialidad; mediar el aprendizaje, significa observar, visibilizar las demandas, acompañar, guiar, sugerir, acoger y problematizar, sin olvidar que ellos son los verdaderos investigadores (Hoyuelos, 2015).

En este sentido, los educadores tienen el rol de escuchar la voz de los párvulos y ampliar las posibilidades de aprendizaje y acción, planificando experiencias en coherencia con las problemáticas e intereses que tienen, invitándolos en ellas a buscar variadas soluciones, yendo más allá de lo evidente, a salir del aprendizaje sólo en el aula, a promover la indagación, a conocer y explorar su entorno de manera crítica. Por tanto, la planificación de la metodología de proyecto busca el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.

En segundo lugar, para poner en práctica los proyectos, es importante considerar las tres fases que constituyen esta propuesta pedagógica, en esta oportunidad se considera en mayor medida los lineamientos de Lilian Katz.

Fase 1. Definición del problema y tema del proyecto: la metodología de proyecto puede ser propuesta tanto por los niños como por los educadores. La definición de la temática puede surgir en situaciones cotidianas donde los niños se interesan y/o se hacen preguntas, por ejemplo ¿Por qué las sandías tienen pepas?, o pueden surgir desde necesidades de la comunidad, de aprendizaje, que el educador problematizará, pero tendiendo la plena la seguridad que será un proyecto útil, desafiante e interesante para todos los niños y niñas.

Fase 2. A investigar: en esta fase los niños y niñas recogen datos, para resolver las inquietudes manifestadas en la primera etapa. Este tiempo involucra aprender en la acción, realizando salidas a terreno, experiencias de búsqueda de información, fomentando la creatividad, la colaboración y la indagación; como también, viven varias experiencias para representar de diversas formas los que están aprendiendo.

Fase 3. Hacer visible lo investigado: se comparten con la comunidad los resultados de todo lo aprendido en la investigación, mostrando productos y resultados, teniendo la oportunidad de evaluar el aprendizaje en conjunto.



Elaboración propia basado en experiencia Escuela Eton, Ciudad de México, Kogan & Pin (2009)

Todas estas fases guían la operacionalización de la planificación de los proyectos, organizando el tipo de experiencias de aprendizajes según el momento, dando una secuencia lógica para la promover la investigación de los niños y niñas.

En síntesis, esta propuesta pedagógica invita a transformar el rol del educador y educadora de párvulos, quienes deben decidir diseñar propuestas educativas que promuevan un cambio paradigmático en las formas de enseñanza y en la promoción del bienestar integral de los párvulos. No es posible que en tiempos de post modernidad en educación sigan perpetuándose prácticas que ignoren la naturaleza y esencia de este nivel educativo, y la escolarización siga siendo un nudo crítico en las aulas chilenas (Pardo, 2021).

En este sentido, es imperioso la reflexión pedagógica de quienes están a cargo de liderar los procesos educativos en el aula, cuestionar qué y cómo se lleva a cabo práctica pedagógica es parte constitutiva del rol docente para promover la mejora constante de los aprendizajes y bienestar integral. Por tanto, este ensayo propone identificar la metodología proyecto como una de las estrategias globalizadoras que permiten un cambio radical a las formas de hacer y gestionar la pedagogía.

Conclusiones

Las prácticas educativas en educación inicial deben estar alineadas con la identidad de este nivel educativo; sin lugar a duda la educación parvularia debe concebir a los niños y niñas como seres sociales, ciudadanos, activos, pensantes y autónomos, que aprenden desde sus intereses reales, y no desde actividades estáticas de repetición y aprestamiento para la educación básica.

Lamentablemente el sistema educativo en Chile, y en mayor medida en los niveles de transición, (Pardo 2021) insisten en propiciar prácticas insensibles a las necesidades de los párvulos, a invisibilizar el juego, la exploración y la indagación; negando la naturaleza de los niños y niñas desde un enfoque pedagógico cuyo fundamento filosófico tiene de manera intrínseca el concepto de párvulo como sujeto pasivo y reactivo dentro del proceso. La escolarización de la educación inicial sigue siendo una deuda pendiente del sistema escolar, las plantillas, el aprendizaje situado en mesas, sillas y sólo en el aula, la planificación sin reflexión y desde el adulto, la escasa innovación pedagógica, la pobreza en la observación y validación de la infancia corrompen los principios de la educación parvularia.

Es por esto que, se requiere de un cambio urgente, sabemos que no sólo depende de los equipos educativos de aula, eso es una realidad; sin embargo, desde ese espacio privilegiado se pueden hacer modificaciones importantes y significativas en este ámbito. El compromiso e integridad profesional de quienes deciden ser agentes de cambio social y entregar una educación de calidad y respetuosa, puede aportar a mejoras reales en la educación inicial.

A lo largo de este ensayo se ha revisado una propuesta metodológica que promueve una práctica pedagógica basada en el aprendizaje activo, con sentido, desde la indagación y protagonismo de los niños y niñas. La metodología proyecto vela, desde sus fundamentos, por el bienestar y desarrollo integral de las infancias, elementos constitutivos de los principios de la educación parvularia. Esta forma de hacer pedagogía invita a reconocer que los párvulos pueden desarrollar habilidades de nivel superior, que pueden hacer investigaciones empíricas a temprana edad y desde sus propios descubrimientos, preguntas y análisis, permitiéndoles comprender de mejor manera su entorno e interactuar con él de manera activa y eficaz.

Para terminar, es importante mencionar que el acto de aprender debe ser emocionante, integral, y desafiante, no hay aprendizaje sin motivación; por tanto, no da lo mismo cómo se lleva a cabo la gestión pedagógica en el aula. La metodología proyecto es una de las estrategias globalizadoras que muestra una ruta para reconocer a la infancia sin los sesgos del adulto centrismo y conductismo que aún prevalecen.

REFERENCIAS

- Baker,M., Gruber,J.,& Milligan,K.(2019)..The Long Run Impacts of Universal Child Care Program. *The Quarterly Journal of Economics*,134(2),655-714.
- Heckman,J.J.,Moon,S.H.,Pinto,R.,Savelyev,P.A.,&Yavitz,A.(2010)..The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program., *Journal of Public Economics*,94(1-2),114-128
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Francisco, T.E. (2015). Encuentro APFRATO y CREARMUNDOS en Granada. <https://filosofiaparaninos.org/author/fco-torres/>
- Handrianto, C., & Rahman, M. A. (2019). Project based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 8(2), 110-129.
- Hoyuelos, A. & Riera, M.A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia C. (2000). *Engaging children's minds: The Project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). *The Project Approach*.
- Kogan, Y., & Pin, J. (2009). Desde el principio: Desarrollo de proyectos con niños de 2 años. *Revista investigación y práctica de la niñez temprana, volumen 11, Nº1*
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC
- Pardo, Marcela, Opazo, María José, & Rupin, Pablo. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la educación*, (54), 143-172.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Peralta, V. (1996). *El currículo en el jardín infantil*. Andrés Bello.
- Peralta, M. V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado. *Revista docencia*, 48, 59-71.
- Pitluk, L. (2007). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Editorial Homosapiens.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DENTRO DEL NÚCLEO FAMILIAR

Constanza Moreno Prieto

Licenciada en Educación

Universidad Mayor, Chile

Constanza.morenop@gmail.com

RESUMEN

Se discute sobre cómo los padres cumplen un rol significativo para sus hijos, y desde la otra perspectiva, cómo los docentes tienen el conocimiento para poder apoyar el desarrollo y aprendizaje integral de los niños y niñas. Sin embargo, si analizamos desde el lugar de la familia, ¿Qué sucede cuando los padres no están relacionados al área de la educación?, claramente la tarea es aún más compleja, siendo los docentes agentes de cambio que constantemente reflexionan sobre el rol pedagógico, que se ve profundamente afectado si no existe una alianza y alineamiento entre familia – escuela.

La realidad de cada familia fuera del contexto escolar es la más desafiante, enfrentándose día a día a cuestionamientos sobre su quehacer frente al desarrollo socio- personal, apego significativo y cognitivo de sus hijos e hijas. No obstante, existen un sinfín de aportes para las familias, que pueden utilizarse como orientaciones a su rol que al realizarlas será de gran impacto y beneficio para los niños y niñas.

PALABRAS CLAVES: Familia, educadores, rutina, pantallas, apego, agentes de cambio.

Introducción

Al reflexionar sobre lo fundamental que es la familia para el desarrollo integral de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 5 años de edad, conlleva una posibilidad importante de cómo transmitir y plantear a los apoderados lo imprescindibles que son en la vida de los niños y niñas. Sin embargo, en muchas ocasiones la familia no tiene las herramientas y tiempo para ser efectivos en esta labor, Jáuregui et al., n.d. señala por educador a toda persona adulta que cuida de los espacios físicos, académicos, de formación y de creación en las escuelas para que estos sean orientados al desarrollo integral de los estudiantes.

Padres, madres, parientes o tutores, están llamados a otorgar protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas. La familia constituye el núcleo central básico, en el que encuentran los significados más personales (Ministerio de Educación, 2018). Hoy en día, el rol hace referencia al núcleo protector, lo importante es que su rol sea eficiente para responder a las necesidades de los niños y niñas de acuerdo a sus etapas de desarrollo, necesidades e intereses.

En los siguientes párrafos, se dará énfasis a tres ideas claves para profundizar en el rol de la familia como pilar fundamental en la formación de los niños y niñas. Evidenciando los niveles de impacto de cada uno de ellos.

Siendo el siguiente ensayo una ayuda más para todas las familias, con una mirada pedagógica y cautelosa en base a la experiencia, observación y reflexión de conversaciones obtenidas con apoderados y cercanos en relación a sus hijos entre el rango etario de 2 a 5 años. Siendo, las palabras más mencionadas; no sé qué hacer, ¿cómo lo ayudo? ¿por qué reacciona así?, entre otras. El objetivo es aportar información al núcleo familiar que contribuya en sus habilidades parentales.

La Rutina

La Rutina se basa en el cómo organizar y el qué hacer desde que comienza y termina el día, es decir, momentos que son imprescindibles para los quehaceres a lo largo de la vida. Según la RAE, se entiende como rutina a “costumbre o hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y de manera más o menos automática”.

Desde los primeros niveles de escolaridad se comienza a reforzar y trabajar rutinas, difundiendo la planificación del día, exponiendo a niños y niñas que se va a hacer, como momentos de juego, baño y otras actividades. El docente, se preocupa de que cada uno de los niños y niñas pueda desenvolverse dentro del aula con autonomía, necesitando al adulto solamente como un guía. Es en estos momentos que la experiencia permite a los docentes inferir cuando no existe orden y rutina en casa. Existen conductas que podrían ser producto de la falta de organización dentro de la rutina, como mostrarse ansiosos o dispersos, falta de autonomía y tolerancia a la frustración. Señales dentro del contexto educativo que deben ser atendidas e informadas a los apoderados, para apoyar esta necesidad, en algunos casos con el equipo psicoeducativo o especialistas que orienten cómo favorecer rutinas en casa. Tener una rutina diaria es tranquilizador para los niños y niñas, les permite la anticipación y confianza, saben qué tienen que hacer y cuándo lo tienen que hacer, y se habitúan a ello. Sin embargo, hay niños y niñas que no siguen rutinas ni horarios, pudiendo ser estresante para el grupo familiar. (Morin, 2023)

Precisar una rutina adecuada, facilitará el quehacer el niño y niña en todo ámbito. Por esta razón, los niños necesitan seguir una rutina para sentirse seguros y tranquilos, donde existan horarios, hábitos repetitivos que ayudan a construir un equilibrio emocional para la construcción de su personalidad. La repetición de los actos cotidianos forma hábitos y la repetición de los hábitos forman virtudes. (Alguero, 2020)

Del mismo modo, que se demuestra lo relevante que es para los niños y niñas contar con rutinas, también es en beneficio del núcleo familiar. Favorece la independencia y autonomía de cada uno de los miembros. Cuando los adultos establecen rutinas firmes, bien estructuradas y seguras, se favorecerá como resultado que los niños y niñas escuchen, cooperen para ir a la cama a una hora razonable y se les facilite la transición de una actividad a otra. (Parra, 2020) De lo anterior, una estrategia es enseñarles a los niños y niñas a realizar su cama, vestirse, ordenar sus cosas, ayudar a poner la mesa, etc., Estas son rutinas del hogar que se pueden incorporar desde los 3 años, con el fin de generar hábitos, orden mental, autonomía, conocer pertenencias, resolución de problemas simples, entre otros.

Del mismo modo, el ambiente escolar ofrece un abanico de posibilidades, hábitos y valores. Y es aquí en donde a partir de la reflexión, se evalúa y generan planes de trabajo acorde a cada niño y niña, dando mayor énfasis a los que requieren más apoyo. Realizando una observación constante y profesional de cómo se desenvuelven en las actividades y con sus pares, o simplemente con el orden de sus pertenencias, seguimiento de instrucciones y momentos que requieren de control emocional. Todo lo mencionado son claves para conocer y comprender el ambiente familiar de los niños y niñas. Respondiendo pertinentemente a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos (Ministerio de Educación, 2018).

Es de suma importancia que, desde los primeros meses, se realice una rutina en casa, con horas establecidas para dormir, baño, comida, momentos de juegos y posteriormente

responsabilidades escolares. Para establecer una rutina se requiere que los adultos la construyen en base a las necesidades de los niños y niñas, con comunicación, confianza y respeto. En el caso, que la rutina no se pueda llevar a cabo, se le debe entregar una explicación a los niños y niñas por el cambio, en donde, ellos tendrán la posibilidad de comprender y aprender sobre la flexibilidad. Se debe tener en conocimiento, un día va teniendo cambios, por ende, lo importante es conversar e intentar no modificarla en su totalidad.

Los adultos pueden actuar como un modelo para los niños y niñas. Se potencia la comprensión de instrucciones y repetir patrones establecidos. Una rutina cuando es conocida y aplicada ayuda a ser más autónomos, independientes y en un futuro organizar sus labores.

Uso de pantalla

Esta idea se relaciona completamente con la anterior, en donde, el mayor uso de pantallas sin supervisión de un adulto ocurre en el hogar. Siendo de suma relevancia comprender y analizar el impacto que está teniendo en los niños y niñas desde que nacen.

Dentro del contexto escolar, los docentes han podido observar cómo evidentemente han ido cambiando las generaciones y las formas de jugar, siendo un factor nuevo dañino para los niños y niñas si es que no se tiene el conocimiento de su uso ni control parental. Constantemente dentro de la clase, los docentes reflexionan y observan cómo los niños y niñas se desenvuelven y es ahí en donde se marca la diferencia frente al estar expuesto a las pantallas o tener otro tipo de oportunidades y experiencias. Se muestran niños pasivos, con falta de lenguaje verbal y expresivo, a veces malhumorados, bajo interés en relaciones sociales, poco esfuerzo y motivación para actividades, falta de pensamiento crítico, dependencia, entre otros. Siendo ese momento en el que educadores realizan una intervención para trabajar en conjunto con la familia.

El medio de comunicación (ABC, 2021), enfatizó en el efecto del uso de pantallas, señalando que el desmesurado tiempo dedicado a las pantallas afecta al desarrollo psicológico y capacidad de aprendizaje y está directamente asociado a diversas enfermedades infantiles.

Desde otra perspectiva, el uso de pantallas puede ser una instancia de encuentro y aprendizaje; el punto es entregarle la responsabilidad al núcleo familiar consciente y atento al tiempo, calidad de exposición y cuál es el objetivo de su uso.

Negarles la tecnología a las generaciones es una batalla perdida, es por esto, que el adulto debe informarse respecto de cómo utilizar dicha herramienta. Siempre recordando que el uso excesivo y a temprana edad es un daño real e imborrable a nivel neuronal en los niños y niñas. La educadora de párvulos Carolina Stephens, menciona que las pantallas producen una cantidad anormal de dopamina en el cerebro, lo que trae como consecuencia, cortocircuitos en el cerebro de los niños. (Pérez, 2019)

Cómo utilizarlas de buena manera, puede ser la búsqueda de información frente a un tema, que posibilite un diálogo con diferentes puntos de interés, comunicación con personas lejanas, usar proyectos interactivos. Aparicio señala que el uso responsable, limitado y supervisado por adultos es beneficioso para los niños y niñas, siempre que el contenido consumido a través de las pantallas sea didáctico y educativo. (Aparicio et al., 2022)

El docente tiene una labor importante, en comenzar a realizar un cambio para responder atingentemente a las exigencias de las nuevas generaciones, y en algunos casos también utilizar las pantallas como una herramienta de aprendizaje dentro de la sala de clases, considerando la edad y características de sus alumnos.

En este escenario, el Ministerio de Educación de Chile, propone establecer un compromiso familiar con el uso responsable de las tecnologías, dando hincapié a varios puntos que pueden

ser abordados con niños y niñas de diferentes edades como tiempos y límites, en donde la instrucción entregada por el adulto puede ir moldeándola de acuerdo a las características. Se promueve el uso responsable e informado, en donde existen recursos para docentes y familias.

Otro punto es el tiempo de exposición, el cual debe ser supervisado por un adulto y verbalizado al niño o niña; el uso debe estar enfocado a juegos educativos en conjunto con el adulto, y pensar en el objetivo de la pantalla de acuerdo al momento, enfatizando en que no sea durante las comidas, conversaciones familiares o antes de dormir. En palabras de Milicic, 2023, las tecnologías han venido para quedarse, por ello es importante reconocer sus beneficios y reflexionar sobre los daños del abuso en su utilización y sobre cómo reducirlos. (Milicic, 2023)

A nivel emocional, y alrededor de los 2 años de edad, los niños y niñas presentan menos tolerancia, cambios bruscos de humor, periodos de sueños cortos y no profundos, dependencia al utilizar una pantalla como medio de comunicación y diversión. “las pantallas pueden ocasionar un efecto negativo en el desarrollo emocional e intelectual de la infancia, desencadenando problemas de sueño, obesidad infantil, diabetes tipo 2, agresividad o dificultades para la adquisición del lenguaje y la escritura, entre otros” (Talayero, 2022 p. 46)

También se destacan dificultades en el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo, funciones ejecutivas, interacciones sociales, habilidades blandas, obesidad y sedentarismo. Es fundamental reflexionar sobre su desinformado uso, se sugiere considerar que si se comienza a tener conciencia y ser responsables pueden ser de ayuda siempre y cuando su uso sea lo más tardío posible.

Apego seguro

Las dos primeras ideas dan paso para la reflexión al último aspecto a considerar, relacionado con el vínculo afectivo significativo, con el fin de detallar y promover la importancia del apego seguro. En donde Bowlby, señala que: “el apego está caracterizado por la incondicionalidad: el niño sabe que su cuidador no va a fallarle. Se siente querido, aceptado y valorado, este tipo de apego depende en gran medida de la constancia del cuidador en proporcionar cuidados y seguridad”(Bowlby, 1979 p.64). Comprender la importancia que tiene en el desarrollo de los niños y niñas, determinará la conducta del adulto.

Una mirada desde el núcleo familiar, desde la gestación, el estado anímico de la madre y su entorno, influyen de sobremanera en el desarrollo del niño o niña. Cada factor comienza a ser clave, desarrollando todos los sentidos y actividades neuronales que poco a poco se van a ir moldeando las características que nos hacen ser únicos. Palacios-Hernández (2016) señala que una alteración en la respuesta emocional hacia él bebe en la interacción temprana incide en el desarrollo.

Dentro del contexto escolar, los estudiantes se desenvuelven de acuerdo con la experiencia en el núcleo familiar, es por esto, que para los docentes conocer el contexto de sus estudiantes, es una fuente de información para comprender conductas, expresiones y aprendizajes que observa dentro del ámbito escolar. El docente también actúa como una figura de apego y puede apoyar en compensar vínculos de apego inseguro (Belaustegui, 2020).

Considerando lo anterior y los tipos de apegos existentes, es importante que todo el núcleo familiar comprenda su importancia para el desarrollo en el crecimiento de cada niño y niña. Es aquí en donde, se enfatiza que finalmente el adulto otorgue un apego seguro lo cual significa que los niños y niñas sienten comodidad y seguridad para explorar su entorno bajo la atención de la mirada del padre y/o la madre (Ainsworth, 2023).

De esta manera, los niños y niñas con apego seguro manifiestan comportamientos activos, se relaciona de manera confiada con el entorno y su desarrollo emocional se encuentra en sintonía con su figura segura de apego. Así mismo, no requieren de un mayor esfuerzo para unirse a otras personas y presentan menor temor e inseguridad, es un factor determinante para llevar una vida regulada emocionalmente. Es importante destacar la capacidad humana que posibilita aprender durante toda la vida a pesar de las malas experiencias. El psicólogo Felipe Lecanellier menciona que "la importancia del apego en la crianza nos dice que tenemos que entregar todo el cariño, afectividad, contacto físico, que podamos a los niños. Es de este modo como ellos aprenderán a enfrentar el mundo de un modo adecuado" (Lecannelier, n.d.).

El apego seguro se construye a base del cariño, palabras correctas, acompañar cuando existen errores, realizar reflexiones en conjunto para su solución, escuchar y conocer necesidades, entregar espacio y momentos de independencia, establecer límites claros y estables, apoyar y resaltar lo positivo, evidenciar cuando aprenden, estar presente en cada momento, ser empáticos en comprender que los niños y niñas están en constante aprendizaje, respetarlos y validar sus emociones. Al explicarles las razones de las decisiones del adulto, con argumentos es un factor determinante en su desarrollo emocional, mostramos una educación en donde el rol del adulto se transforma de una autoridad arbitraria y temerosa en una que acompaña y no juzga. (Bilbao, 2018)

Cuando los niños y niñas lloran, hacen pataletas y están en completa negación, es un momento clave porque están expresando una necesidad que debe ser escuchada y atendida de acuerdo a su etapa de desarrollo. Son momentos para la contención, paciencia y reflexión. De lo contrario, se estaría expresando rechazo y no sentirse acogidos por su figura cercana. Vínculos de apego seguro resultan ser fundamentales para el desarrollo de las personas. Es vital en la infancia sentirse querido y recibir y expresar emociones físicas y verbales de una óptima manera. Al observar un niño que ha recibido durante su larga vida apego seguro, se refleja en el contexto escolar, porque tiene herramientas y capacidades para enfrentar desafíos. Los niños y niñas con apego seguro son capaces de representarse la figura de apego cuando ésta no está físicamente disponible. Esperan su regreso y, mientras tanto, exploran el ambiente e interactúan con el entorno,. Situación observable y necesaria en los primeros años del contexto escolar. (Ainsworth, 2023)

Los niños y niñas deben estar en armonía emocional, sentir que las personas a su alrededor son de confianza y apoyo. El apego seguro es la base para que cada una de las áreas del desarrollo puedan trabajarse en su debido tiempo, ya que, si un niño y niña han recibido desde su entorno cercano las herramientas emocionales necesarias, este podrá lograr aprendizajes significativos y permanentes. Así lo reafirma Amanda Céspedes cuando señala que lo primero es lo emocional. Una vez que el niño se siente amado, protegido y respetado, lo demás viene por añadidura, puede enfrentar cualquier desafío. (Cespedes, 2017)

Los establecimientos educacionales y el núcleo familiar son los pilares en la vida de los niños y niñas. Mantener un vínculo y compartir la responsabilidad para formar niños y niñas seguros y felices.

Conclusiones

Concretamente, es efectivo que no existe un manual o pauta de cómo ser padres. Si bien, existen un sinfín de autores, psicólogos que ofrecen consejos, para poder ayudar al adulto en su rol, es efectivo que estos no son y no tiene la clave o respuesta precisa, pero si pueden entregar una

mirada educativa o pedagógica para enriquecer a los cuidadores y encontrar respuestas que puedan orientar su quehacer frente a sus hijos e hijas que son su responsabilidad.

Las nuevas generaciones están cambiando más rápido de lo esperado, en donde, son más exigentes, desafiantes, tecnológicos, críticos, buscan constantemente sus gustos e intereses y lamentablemente se han evidenciado altos niveles de depresión y estrés, y del mismo modo, el desarrollo emocional no está siendo atendido.

La familia tiene una tremenda importancia e impacto en el desarrollo psicológico y emocional de los niños y niñas. Es por esto que se sugiere humanizar la crianza, que las emociones sean consideradas en los colegios y en la familia, para así favorecer el desarrollo personal, como un camino valioso y significativo para cada uno de los niños y niñas. El apego y el apoyo regulado de las emociones en la infancia son la clave para comenzar con una base sólida de contención para una educación con respeto y humana.

La labor de entregar una educación comienza con la familia dentro de sus casas. Los establecimientos educacionales con sus profesionales cumplen un rol fundamental para apoyar y guiar el camino avanzado por los apoderados.

Muchas veces los docentes y familias pueden encontrarse con obstáculos en el camino que desempeñan. El conocer y conversar con los niños y niñas es clave para poder ayudarlos y cooperar en sus vidas. La mejor forma de poder desempeñar un rol significativo es conocer a los niños y niñas que tenemos cerca, el saber cómo reaccionan, sus expresiones, gustos, intereses, forma de comunicar, etc.

Se espera que familias y cuidadores busquen ayuda y se atrevan a recibirla, siempre considerando y recordando que se está educando personas que piensan y sienten, siendo nuestro único objetivo educar personas para vivir de forma respetuosa, responsable, empática y crítica. Una última reflexión considerando que la labor no es fácil, tanto para docentes y apoderados, es considerar lo importante que somos como adultos para los niños y niñas, nuestras decisiones y acciones, impactan en sus vidas.

REFERENCIAS

- ABC. (2021). *Los riesgos del uso excesivo de pantallas en niños*. https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-riesgos-excesivo-pantallas-ninos-202111010125_noticia.html
- Ainsworth, M. (2023). *Tipos de apego según Ainsworth y su experimento*. <https://www.psicoactiva.com/blog/experimento-de-la-situacion-extrana-de-ainsworth/>
- Alguero, M. (2020). *La importancia de los hábitos y las rutinas para los niños y bebés*. https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/la-importancia-de-los-habitos-y-las-rutinas-para-los-ninos/#google_vignette
- Aparicio, L., Lahoza, E., Gracia, A., Traid, J., Begasa, J., & Dominguez, A. (2022). *Uso de pantallas en la infancia. Recomendaciones*. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/uso-de-pantallas-en-la-infancia-recomendaciones/>
- Belaustegui, M. (2020). *Estudio: docentes podrían compensar vínculos de apego inseguroRelaciones Inteligentes* -. <https://relacionesinteligentes.com/docentes-podrian-compensar-vinculos-de-apego-inseguro/>
- Bilbao, Á. (2018). *8 Estrategias sencillas para apoyar el desarrollo de un apego seguro de 0 a 2 años de edad / Alvaro Bilbao*. <https://alvarobilbao.com/8-estrategias-sencillas-para-apoyar-el-desarrollo-de-un-apego-seguro-de-0-a-2-anos-de-edad-3>

- Bowlby, J. (1979). *Tipos de Apego y sus implicaciones psicológicas - Psicólogos a tu alcance en Madrid Capital - Mentes Abiertas Psicología.* <https://www.mentesabiertapsicologia.com/blog-psicologia/tipos-de-apego-y-sus-implicaciones-psicologicas>
- Cespedes, A. (2017). *Amanda Céspedes sobre educación infantil: "Una vez que el niño se siente amado, protegido y respetado, lo demás viene por añadidura."* <https://uchile.cl/noticias/136189/amanda-cespedes-sobre-educacion-infantil-lo-primeros-es-lo-emocional>
- Jáuregui, P., Fotografía, T., Berroeta, P., Diseño, A., Céspedes, S., Santiago, M., & Julio, C. (n.d.). *Autora Anita Fuentes Pino Coordinadora publicaciones Carolina Hirmas Ready Editora de contenidos.*
- Lecannelier, F. (n.d.). *¿Qué es el apego y cómo podemos fomentarlo con nuestros hijos/as? / Chile Crece Contigo.* Retrieved July 16, 2023, from <https://www.crececontigo.gob.cl/columna/que-es-el-apego-y-como-podemos-fomentarlo-con-nuestros-hijosas/>
- Milicic, N. (2023). *Las tecnologías transformaron la forma de enseñar.* <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-220/las-tecnologias-transformaron-la-forma-de-ensenar/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia.*
- Morin, A. (2023). *5 sugerencias para ayudar a los niños a cumplir un horario o una rutina.* <https://www.understood.org/es-mx/articles/tips-child-stick-to-schedule>
- Palacios-Hernández, B. (2016). Alteraciones en el vínculo materno- infantil: prevalencia, factores de riesgo, criterios diagnósticos y estrategias de evaluación. *Revista de La Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(2), 164–176. <https://doi.org/10.18273/REVSAL.V48N2-2016001>
- Parra, S. (2020). *Las rutinas y horarios en la construcción de hábitos en los niños / Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación.* <https://www.psicoedu.org/las-rutinas-y-horarios-en-la-construcion-de-habitos-en-los-ninos/?v=55f82ff37b55>
- Pérez, C. (2019). *Experta en educación dará charla sobre adicción de los niños a las pantallas interactivas / El Heraldo Austral.* <https://www.eha.cl/noticia/local/experta-en-educacion-dara-charla-sobre-adicción-de-los-ninos-a-las-pantallas-interactivas-5455>
- Talayero, J. M. (2022). *EN CHILE, NIÑOS Y NIÑAS PASAN HASTA 6 HORAS DIARIAS FREnte A PANTALLAS / Ritoque FM.* <https://ritoquefm.cl/en-chile-ninos-y-ninas-pasan-hasta-6-horas-diarias-frente-a-pantallas/>
- Zuñiga, E. (2023). *Educación con o sin pantallas? - Magis.* <https://magis.iteso.mx/nota/educacion-con-o-sin-pantallas/>

ESPACIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y EL DESAFÍO DEL RECONOCIMIENTO A LAS DIVERSIDADES

Antonia González Ibáñez

Psicóloga, Universidad Diego Portales

Psicóloga PIE, Josefina Gana de Johnson – Protectora de la Infancia

psi.antoniagonzalez@gmail.com

«Pedagogía que merece la pena es copresencia y pasión compartida por el pensamiento en el encuentro de los cuerpos»

Bell Hooks (1952-2021)

RESUMEN

El siguiente ensayo aborda el tema de la educación inclusiva en Chile y sus desafíos. Hoy en día resulta incompatible implementar una educación inclusiva teniendo en cuenta el modelo educativo predominante. Se destaca la importancia de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental y un motor para el desarrollo sostenible. A pesar de las leyes y regulaciones existentes, estas presentan una tendencia a enfocarse en la integración más que en inclusión real. Asimismo, a menudo la diferencia se aborda como un déficit en lugar de valorar la diversidad como un activo enriquecedor. Se realiza un análisis acerca de la incompatibilidad entre el modelo educativo predominante en Chile y la educación inclusiva. Para finalizar, se enfatiza la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo chileno para lograr una educación verdaderamente inclusiva. Se destaca la importancia de celebrar la diversidad, eliminar las barreras y trabajar juntos para crear un ambiente de aprendizaje equitativo y enriquecedor para todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: educación inclusiva, desafíos, diversidades, transformaciones en la educación

Introducción

La educación inclusiva es un tema de creciente importancia en Chile y en todo el mundo. Esto responde a un escenario local y global de demandas de reconocimiento frente a las diversas necesidades educativas que confluyen en los espacios escolares. Y si bien, en términos de acceso a la educación, se han logrado grandes avances los cuales se evidencian en un aumento de las tasas de escolarización en las escuelas especialmente de acuerdo con los índices de mujeres y niñas escolarizadas-, en lo que respecta a educación de calidad e inclusiva persisten grandes desafíos que nos interpelan directamente como profesionales de la educación (CEPAL, 2018).

Ahora bien, para fines de este ensayo, resulta relevante puntualizar la importancia que tiene la educación en la calidad de vida de las personas y para el desarrollo de los países. La educación es un derecho humano fundamental y un motor del desarrollo humano, el acceso a una educación de calidad tiene como consecuencia una mejora en la calidad de vida de las personas y abre las puertas al desarrollo sostenible (CEPAL, 2018). Por lo tanto, cuando hablamos de educación no hablamos meramente del paso de las personas por los distintos espacios educativos, hablamos también sobre su impacto y cómo éste trasciende las paredes de las aulas, por lo que cuando se tiene acceso a una educación de calidad e inclusiva, se generan mejores oportunidades de vida para las personas y una sociedad más equitativa, justa y sostenible.

En el año 2015 los distintos gobiernos de los países que conforman la Organización de las Naciones Unidas (ONU) coincidieron en la necesidad de erigir nuevas formas de financiamiento integral para el desarrollo que impliquen una protección al medio ambiente. Es así como se originó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Teniendo en cuenta la importancia que tiene el acceso a educación de calidad e inclusiva, la Educación se aborda en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el cual se propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (PCR, 2016, p. 7).

Una interrogante que surge a partir de la Agenda 2030 es el cómo llevar a cabo los objetivos propuestos en las distintas regiones a nivel mundial, teniendo en cuenta que las condiciones sociales, culturales, económicas, materiales, geográficas, entre otras, difieren significativamente si se realizan comparaciones a nivel de continentes e incluso a nivel de países. Es así como, frente a la necesidad de abordar la Agenda 2030 de manera contextualizada en las distintas regiones, en el año 2016 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) adoptó esta perspectiva y la examinó desde el punto de vista de América Latina y el Caribe, identificando los principales desafíos y oportunidades para su aplicación en la región. Además, formuló una serie de sugerencias de políticas y herramientas que tienen a la base un enfoque ambiental y que buscan un alineamiento coherente e integral de todas las políticas públicas. Todo esto con el objetivo de alcanzar la desafiante Agenda 2030 y establecer un camino hacia un desarrollo sostenible y equitativo en la región (CEPAL, 2018). Además, será necesario establecer indicadores intermedios apropiados a nivel nacional o local. Estos indicadores intermedios pueden definirse para cada una de las metas, utilizando parámetros cuantitativos, con el propósito de evaluar el progreso general en relación con los objetivos a largo plazo (PCR, 2016).

Si bien esto nos demuestra una progresiva preocupación y abordaje de la educación pensada desde la inclusión, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad expresa su inquietud ante la persistencia de importantes desafíos en torno al derecho a la educación inclusiva. Esta inquietud la plasman en la *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*, documento mediante el cual exponen el preocupante escenario de millones de personas con discapacidad y cómo se ven privados de su derecho a la educación, mientras que muchos otros solo pueden acceder a ella en ambientes que los mantienen apartados de sus compañeros y donde la calidad de la educación que reciben es inferior (CDPD, 2016).

En esa misma línea, y al centrarse de manera específica en Chile, se aprecia un recorrido similar en torno al desafío de la implementación de una educación inclusiva y de calidad, en tanto se evidencian grandes avances y una progresiva preocupación por formar espacios educativos inclusivos, pero que, sin embargo, estos cambios no han sido suficientes para asegurar la inclusión de todos los estudiantes (Véliz, Martínez, Parra y Garrido, 2020). En consecuencia, resulta pertinente cuestionar las normativas vigentes en Chile -aquellas que pretenden asegurar la educación como un espacio inclusivo- y analizar los desafíos aún existentes para el logro de un sistema educativo que acepte, valore y reconozca las diferencias.

Educación inclusiva

Cuando se habla de educación inclusiva es primordial entender que para la consecución de ella es necesario un cambio profundo en la cultura, las políticas y las acciones en todos los contextos educativos, con el propósito de adecuarse a las diversas necesidades y características de cada estudiante y así eliminar las barreras que obstaculizan esta adaptación. Una educación que tenga a la base la inclusión tiene como finalidad reconocer la variedad de estudiantes, fomentar su

involucramiento y vencer los desafíos que obstaculizan el proceso de aprendizaje y participación de todos y todas, con un especial enfoque en el bienestar y el logro exitoso de aquellos estudiantes cuyas necesidades educativas no han sido reconocidas. Asimismo, la educación inclusiva implica reforzar la competencia del sistema educativo para atender a cada estudiante y de esta forma asegurar su participación completa y efectiva, garantizando su accesibilidad, asistencia y logro académico. Esto es especialmente crucial para aquellos estudiantes que, por diversas circunstancias, enfrentan la exclusión o el riesgo de ser marginados y a los que, por lo mismo, el sistema educativo chileno les ha fallado (CDPD, 2016). Cómo se puede apreciar, cuando se habla de educación inclusiva, se está haciendo hincapié en la necesidad de una transformación integral en el sistema educativo.

Por otra parte, resulta procedente puntualizar que los cambios del sistema educativo chileno no se pueden dar meramente desde los espacios escolares en sí, sino que implican transformaciones provenientes desde las esferas legislativas, políticas y de financiamiento, así como también cambios en las formas de administración, diseño, impartición y supervisión de la educación (CDPD, 2016).

Es así como bajo estas premisas, las regulaciones educativas que aspiran a la inclusión buscan crear, a través del entorno escolar, una sociedad más equitativa y justa. Este enfoque busca proporcionar educación a todos los y las estudiantes, teniendo en cuenta sus diversas condiciones físicas, mentales y económicas (Véliz et al., 2020). Este enfoque no solo reconoce la diversidad en términos de discapacidad o limitaciones económicas, sino que también valora la singularidad de cada estudiante, reconociendo sus habilidades, intereses y formas de aprendizaje. En consecuencia, las regulaciones educativas de intenciones inclusivas promueven prácticas que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, brindando apoyo adicional cuando es necesario y fomentando un ambiente de respeto, aceptación y reconocimiento.

Normativas vigentes

Hoy en día, en Chile, la educación inclusiva está respaldada por varias leyes y normativas que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades. Algunas de las leyes más relevantes son la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845), Decreto N° 170, Decreto N°83, entre otras (Véliz et al., 2020). A partir de estas políticas públicas se busca el establecimiento de la educación como un espacio inclusivo a las diversas necesidades educativas que coexisten en el entramado escolar. Ahora bien, cabe cuestionarse si dichas leyes y normativas garantizan efectivamente una aceptación y reconocimiento a la diversidad o si han significado un avance hacia la educación inclusiva, pero sin la obtención de ella.

En este escenario, los Programas de Integración Escolar (PIE) representan un recurso esencial para proporcionar a todas las y los estudiantes que deseen comenzar, continuar o finalizar su educación, incluyendo aquellas que requieren un mayor respaldo debido a sus necesidades educativas, la oportunidad de acceder a una educación de calidad. El PIE se presenta como una estrategia que prioriza la creación de un entorno en las instituciones educativas y en las aulas para abordar las diferencias individuales de los y las estudiantes, garantizando así su avance en el plan de estudios. Para lograr esto, es esencial llevar a cabo una labor colaborativa y planificada entre profesionales que beneficie a todos los y las estudiantes del nivel, mejorando las condiciones generales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La implementación efectiva del PIE implica la asignación de recursos materiales y

humanos que permitan al establecimiento contar con apoyos especializados en pos de los procesos de aprendizaje de todos los y las estudiantes (Salum, 2020).

Los PIE se rigen a partir del Decreto N°170 y el Decreto N°83. Por un lado, el Decreto N° 170, establece las normas y criterios diagnósticos para identificar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pueden recibir subvenciones destinadas a la educación especial. Este decreto actúa como un marco regulatorio que influye en la gestión administrativa y clínico-pedagógica de los PIE. En cambio, el Decreto N°83, establece pautas y recomendaciones para la adaptación del plan de estudios para estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente en los niveles de educación inicial y educación básica. Introduce como enfoque concreto el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con el propósito de maximizar las posibilidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes (Véliz et al., 2020). Estos dos decretos, el N°170 y el N°83, constituyen los pilares fundamentales que sustentan la operación y funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE) y asegurarían los procesos inclusivos en educación, sin embargo, ¿es efectivamente así?

Si bien se ha comenzado a incorporar la terminología inclusiva en las políticas públicas relacionadas con la educación y la participación de personas con diferentes necesidades, en la práctica, estas políticas tienden a seguir enfoques de integración en lugar de inclusivos, permaneciendo en la incorporación de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales más no incluyéndoles desde un reconocimiento a la diversidad (Véliz et al., 2020). La discrepancia entre el uso de un lenguaje inclusivo y la ejecución de políticas que promueven la integración tiene repercusiones significativas tanto para las personas con necesidades educativas especiales como para la diversidad en su conjunto. A pesar de que se reconoce la diversidad en la teoría, en la práctica, a menudo prevalece un enfoque más orientado hacia la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los sistemas educativos existentes, en lugar de apreciar y ajustarse a sus diferencias individuales. Esto puede resultar en un trato desigual, falta de apoyo y oportunidades limitadas para estos estudiantes. Además, la falta de una implementación efectiva de políticas inclusivas puede perpetuar estereotipos y prejuicios, lo que conduce a la marginación de aquellos que no se ajustan al modelo tradicional del sistema educativo.

Lo anteriormente expuesto se evidencia debido a que las políticas públicas declaradas carecen de un alcance universal y no se imponen como obligatorias. La Ley de Inclusión Escolar establece los requisitos para que los y las estudiantes que estudian en instituciones educativas que son beneficiarias de la subvención estatal tengan acceso a una educación de alta calidad. No obstante, este criterio deja sin amparo a todo un universo de estudiantes que estudian en instituciones que no reciben la subvención estatal. Lo mismo ocurre con los PIE, no todos los establecimientos cuentan con estos programas (Salum, 2020). Que estas políticas sean opcionales y no se apliquen en todos los contextos educativos da cuenta de que no se le está dando la relevancia necesaria al debate de la inclusión en Chile y mientras esto se mantenga así persistirá la desigualdad y falta de reconocimiento a la diversidad en el ámbito de la educación.

Es así como los esfuerzos por promover la inclusión educativa se quedan en el plano teórico y se limitan a los intentos de los docentes de mediar en este proceso. Estos docentes a menudo se ven atrapados en la reproducción de las normas sociales preexistentes sobre la diversidad. Sin embargo, al poner en práctica estas políticas inclusivas, se enfrentan a desafíos significativos que dificultan la consecución de los objetivos declarados. Esto lleva a que la inclusión, a pesar de estar consagrada en nuestras leyes chilenas, se perciba como un concepto inalcanzable en la realidad educativa (Véliz et al., 2020). El modelo tradicional de educación, que sigue estando

fuertemente arraigado en el sistema educativo chileno, resulta incompatible con los procesos de inclusión en educación.

Modelo de Educación imperante hoy en día en Chile

El siglo pasado se vio caracterizado por un claro afán por democratizar el sistema educativo chileno. Estos esfuerzos perduraron hasta el gobierno del presidente Salvador Allende, cuya administración desempeñó un papel fundamental en la promoción de políticas educativas orientadas hacia la equidad y la igualdad de oportunidades. No obstante, al comienzo de la década de 1980, el régimen dictatorial encabezado por Augusto Pinochet introdujo cambios significativos en el sistema educativo chileno. Las reformas realizadas durante la dictadura cívico-militar se enfocaron en la búsqueda de una mayor descentralización y un énfasis en la competencia entre las instituciones educativas. Estos cambios tuvieron un impacto profundo en la estructura y la filosofía del sistema educativo chileno -manteniéndose vigente hasta hoy en día, ahora caracterizado por el individualismo, la privatización y las lógicas de rendición de cuentas y producción (Caiceo, 2021).

A su vez, la evolución de la educación en Chile está estrechamente vinculada al Modelo de Escuela Segregadora que ha predominado en ciertos períodos de su historia. El sistema educativo chileno ha favorecido la competencia y la diferenciación entre las instituciones educativas, lo que ha resultado en disparidades significativas en la calidad de la educación ofrecida. Esto ha llevado a la existencia de escuelas de alto prestigio y recursos, en contraste con escuelas con recursos limitados y de calidad inferior. El Modelo de Escuela Segregadora se caracteriza por encausar la diferencia -aquella que se aleje de los parámetros funcionales para el sistema educativo- como un déficit, como un problema a resolver y que se debe cambiar para adaptarse a las exigencias escolares. Al entender la diferencia como un déficit se generan establecimientos especializados (como las Escuelas Especiales, por ejemplo) a acoger los grupos que no encajan en el modelo tradicional de educación, haciendo una división y segregación de los diferentes grupos y estigmatizándolos al no aceptarlos en un lugar común a todos los y las estudiantes. En consecuencia, con la presencia de este tipo de Modelo en la educación chilena, se genera una educación "deficitaria", en tanto procede a aminorar los contenidos o facilitarlos y así especializar la educación en términos cuantitativos en pos de obtener los resultados académicos esperados (García Vidal, 1996, como se citó en Baltar, 2003).

Tensiones entre el modelo educacional en Chile y la educación inclusiva

Las políticas orientadas a establecer una educación inclusiva en Chile no han logrado alcanzar sus objetivos de manera completa en tanto no han abordado el cambio de paradigma y de funcionamiento que requiere la educación chilena para ser plenamente compatible con la inclusión. Al no focalizarse en la realización de cambios profundos, las políticas han tendido a centrarse en medidas superficiales y en la implementación de enfoques aislados, adjudicándole a la diferencia una visión negativa de manera simbólica y así poniendo el énfasis en la diferencia como una condición inferior a compensar, más que en generar un contexto en el que los cuerpos e identidades no sean encasillados en la dicotomía normalidad/anomalía. Esta manera de pensar las políticas de inclusión no es inocua a la esfera escolar, sino que, por el contrario, tiene consecuencias en cómo se vivencian estas diferencias en la realidad escolar, generando

segregación y discriminación de manera más naturalizada (Matus, Rojas, Guerrero, Herraz, y Sanyal, 2019).

Por otro lado, y de manera relacionada a lo anteriormente expuesto, a partir de las políticas sobre inclusión se genera una esencialización de la diferencia y por lo mismo, se le atribuyen significados y características que pretenden describir a la persona en su totalidad. Es decir, lo que ocurre en la práctica es que al cuerpo o identidad que se escapa de la “normalidad” se le define totalmente en base a su diferencia y por lo mismo, se asumen que esas personas son de determinada manera y se asocian sus problemáticas a su condición (Matus et al., 2019). En consecuencia, a pesar de los avances hacia enfoques más inclusivos, la legislación todavía tiende a retratar a los y las estudiantes como si tuvieran deficiencias inherentes debido a su condición de “incluidos”, en lugar de reconocer que esta etiqueta es el resultado de las influencias de los entornos educativos, sociales y culturales en los que se desenvuelven (Véliz et al., 2020).

El modelo educacional predominante actualmente en Chile es incompatible con la educación inclusiva. Por ende, los intentos que se han realizado desde la legislación por generar espacios inclusivos más que avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad, ha centrado sus esfuerzos en la integración apuntando a la diferencia como algo patológico necesario de sanar. Cuando se postula la Educación Especial como un campo destinado a atender a estudiantes que enfrentan Necesidades Educativas Especiales, especialmente relacionadas con la discapacidad o la neurodiversidad, se plantea la cuestión en términos de un grupo de individuos “diferentes” que se diferencia discursivamente de otro grupo de estudiantes que se perciben como “menos” diferentes y se carga con una responsabilidad excesiva a la rama de la Educación Diferencial lo que resulta en una mayor división en lugar de promover la inclusión. Es así como hoy en día se puede evidenciar una tendencia a la individualización, segregación y des responsabilización de los procesos de aprendizaje y participación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (López, Maturana, Morales, Rojas y Pérez, 2014). Esta situación plantea desafíos significativos para lograr una verdadera educación inclusiva en Chile.

Los grandes desafíos de la educación inclusiva

La formación de docentes en Chile por lo general ha mostrado una tendencia a invisibilizar las diferencias y diversidad de estudiantes con los que trabajarán. Aunque este fenómeno no es exclusivo del sistema educativo chileno, se ha vuelto más evidente debido a las políticas persistentes de integración que han intentado abordar esta falta de reconocimiento al incorporar a grupos minoritarios o disidentes en la cultura y los valores predominantes. Por lo mismo, los profesores y las instituciones responsables de la formación de docentes desempeñan un papel crucial en el proceso de consecución de la educación inclusiva. Los docentes, en su papel de agentes del cambio, deben servir como ejemplos de inclusión. Esto significa que deben estar constantemente reflexionando sobre sus prácticas, discursos y actitudes, con el objetivo de identificar y eliminar cualquier sesgo excluyente o discriminatorio que pueda surgir debido a su propia historia personal o formación (Cornejo, 2019).

La enseñanza inclusiva se ha cristalizado como una búsqueda permanente que muestra pocos atisbos de logro efectivo. Sin embargo, esta búsqueda solo puede ser efectiva si se arraiga en la mentalidad de los docentes una aceptación genuina de la diversidad (Véliz et al., 2020). Para que la inclusión sea más que una aspiración teórica, es esencial que los educadores reconozcan la riqueza que aporta la diversidad y la vean como un activo enriquecedor para el proceso educativo. Esto implica no solo comprender la variedad de necesidades y características

de los estudiantes, sino también aplicar estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente inclusivo donde todos los alumnos se sientan valorados y respaldados en su aprendizaje. La enseñanza inclusiva, en última instancia, se traduce en una mentalidad y práctica docente que celebra la diversidad y trabaja activamente para eliminar las barreras que puedan existir en el camino hacia una educación verdaderamente equitativa y justa.

Cuando hablamos de inclusión educativa, no solo debemos considerar las desviaciones presentes en las normativas con afán de integración, que, a pesar de sus buenas intenciones, a menudo enfatizan la asimilación, la homogeneización o la normalización de la diversidad en relación con un presunto estándar de normalidad. También es primordial examinar los fundamentos ideológicos arraigados en nuestros sistemas políticos, sociales, económicos y culturales, que legitiman la sujeción, la jerarquización o la marginación social como modos aceptables de relación entre individuos y colectivos (Cornejo, 2019). Modificar la institución escolar implica un cambio en las mentalidades de todas las personas que formamos parte de ella. Este proceso es, sin lugar a dudas, una tarea compleja y de largo alcance. No solo nos lleva a plantearnos cuestiones profundas relacionadas con las dinámicas de poder, a replantear lo que entendemos por la creación de entornos escolares seguros y a reflexionar sobre los límites de lo que consideramos justicia social, sino que también nos obliga a abordar y transformar los problemas sociales y culturales subyacentes que influyen en las políticas relacionadas con la diversidad en la educación (Matus et al., 2019). Los profesionales de la educación formamos parte de la cultura escolar ya establecida y, por lo mismo, somos participes de la cultura hegemónica y del oprimido. En este sentido, es muy importante el reconocimiento de la posición en la que estamos y desde ahí poder accionar y generar cambios para favorecer y facilitar los procesos de aprendizajes de todos los y las estudiantes. Por lo mismo, es primordial realizar contantemente ejercicios reflexivos y críticos con la labor que uno hace.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar a lo largo de este ensayo, hoy en día estamos muy lejos de poder hablar de educación inclusiva en el contexto escolar chileno. Si bien se han realizado esfuerzos legislativos por cambiar este escenario, dichos esfuerzos se han traducido en procesos de integración, por el derecho a una educación inclusiva y de calidad aún está pendiente y se configura como un desafío crucial al ser la educación un derecho humano fundamental y un motor del desarrollo, su impacto va más allá de las aulas, contribuyendo a una sociedad equitativa, justa y sostenible.

El modelo educativo predominante en Chile, influenciado por reformas introducidas durante la dictadura, se basa en la competencia y la diferenciación entre instituciones educativas, lo que resulta en disparidades en la calidad educativa. Esto se traduce en un enfoque en la diferencia como un déficit que debe ser corregido en lugar de valorar la diversidad como un activo enriquecedor. Es así como cualquier intento que se quiera realizar para trazar el camino hacia una educación genuinamente inclusiva en Chile debe tener como foco un cambio a nivel macro con respecto al modelo educacional que se encuentra instaurado hoy en día. Para lograrlo, es esencial promover un cambio profundo en la cultura educativa, las políticas gubernamentales y la mentalidad de la sociedad en su conjunto. Esto implica repensar la educación como un proceso que celebra la diversidad y reconoce que cada estudiante es único. Además, se requiere un enfoque que no solo enfatice la igualdad de oportunidades, sino que también se comprometa a eliminar las barreras que impiden la plena participación de todos los y las estudiantes. Este cambio

no solo beneficiaría a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también crearía un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y equitativo para todos y todas. Requiere un esfuerzo conjunto de docentes, legisladores, y la sociedad en general para transformar la educación en Chile en un espacio verdaderamente inclusivo donde cada individuo se sienta valorado y respaldado en su desarrollo académico y personal.

El cambio de paradigma del sistema educativo chileno es una exigencia ética para poder asegurar el acceso a una educación inclusiva y de calidad. Mientras que este cambio no se plasme en la realidad, no podrá instaurarse la inclusión de manera universal en los espacios educativos del país. Sin embargo, esto no implica que no se puedan hacer cambios que apunten a una educación más inclusiva y la necesidad de realizar estos cambios nos interpela de manera directa a todos los y las profesionales que trabajamos en educación. Tenemos el deber de formarnos continuamente para comprender y abordar la diversidad, repensar nuestra mentalidad y revisar las prácticas docentes de manera que podamos reconocer los fundamentos ideológicos que perpetúan la exclusión y la marginación.

Para lograr una educación inclusiva efectiva, es fundamental que los y las profesionales de la educación celebremos la diversidad y trabajemos activamente para eliminar las barreras que puedan existir. Además, es necesario un cambio profundo en la cultura, las políticas y las acciones en todos los contextos educativos, con el propósito de adecuarse a las diversas necesidades y características de cada estudiante. Solo así se podrá alcanzar una educación inclusiva que contribuya a una sociedad más equitativa, justa y sostenible.

REFERENCIAS

- Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación de la UNESCO [PCR]. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Recuperado de: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074001>
- Caiceo, J. (2021). La Educación en Chile: un análisis fenomenológico y hermenéutico de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas (1920- 2020). *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(15), 95-127. Recuperado de: <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/150>
- Cornejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48. DOI: 10.22235/pe.v12i1.1766
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD]. (2016). *Observación general núm. 4. Sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/03/PDF/G1626303.pdf?OpenElement>
- López, V., Maturana, C., Morales, M., Rojas C., y Pérez M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Matus, C., Rojas, C., Guerrero, P., Herraz, P. y Sanyal, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38.

DOI: 10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe

Salum, J. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 44-62.

DOI: 10.34117/bjdv6n6-461

Véliz, P., Martínez, M., Parra, H. y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2).

DOI: 10.15517/aie.v20i2.41709

OBESIDAD INFANTIL Y SALUD CEREBRAL. ROL DEL EJERCICIO FÍSICO COMO NEUROPROTECTOR

Jorge Ugarte Llantén

Kinesiólogo, Magister en Educación mención Pedagogía y Gestión Universitaria

Escuela de Kinesiología

Universidad Católica Silva Henríquez

jugarte@ucsh.cl

Denisse Navarro Bustamante

Fonoaudióloga, Magister en Dirección y Liderazgo para Gestión Educacional

Escuela de Fonoaudiología

Universidad San Sebastián

Denisse.navarro@uss.cl

RESUMEN

La obesidad infantil ha mostrado un incremento sostenido durante los últimos años. En nuestro país, las tasas de niños con sobrepeso y obesidad muestran un patrón exponencial, concentrándose, en comunas vulnerables. En este sentido, el ejercicio puede generar importantes beneficios en la salud de los niños, impactando positivamente en la salud cardiovascular, sistema musculo esquelético y también a nivel cerebral. Es aquí donde durante los últimos años se han estudiado los cambios que provoca la obesidad en el cerebro infantil y como el ejercicio puede revertir dichos cambios y de esta forma, aumentar la capacidad cognitiva de los niños. Mejoras en pruebas matemáticas, en pruebas de lenguaje y también en la atención, son efectos que se han comprobado en niños obesos que practican ejercicio. No obstante, el desafío de los profesionales que abordan en su rol formador a niños con obesidad es generar un cambio en la forma de percibir la actividad física saludable y una dieta adecuada para entender los beneficios que esto conlleva en la salud cerebral.

PALABRAS CLAVES: Obesidad, infancia, salud y cerebro.

La obesidad infantil se ha convertido en uno de los principales desafíos a combatir a nivel mundial, debido a sus masivas e innumerables consecuencias a corto y largo plazo. Se asocia a enfermedades metabólicas, renales, alteraciones cardíacas y hepáticas, deteriorando de esta forma, ostensiblemente la calidad de vida de quienes la padecen, y generando efectos colaterales en sus familias, sociedad y economía en general.

A nivel mundial, la obesidad infantil ha ido en alza. Según la Organización Mundial de la Salud (WHO, World Health Organization) en el año 2013, se reportaban cifras del orden de 42 millones de niños con sobrepeso y/o obesidad. Actualmente, en el año 2023, esa cifra alcanza los 145 millones de niños, entre 5-9 años que padecen sobrepeso y obesidad (WHO, 2023). En nuestro país el panorama también es alarmante. Según el Instituto de Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Chile (INTA), se estima una prevalencia de un 25,4% de obesidad infantil (INTA, 2022). Incluso, según este mismo organismo, existe un verdadero mapa de la obesidad infantil en Chile, asociándose esta, a comunas en situación de pobreza, de las cuales, 8 de 10 corresponden a comunas ubicadas en la región metropolitana, encabezando la lista las comunas de La Pintana y Cerro Navia (INTA, 2022).

De esta forma, Chile se condice con el panorama global de un aumento sostenido de la obesidad infantil en el mundo. Los factores que se describen como riesgos potenciales para que un niño desarrolle obesidad son variados, y entre estos se cuentan una ingesta alta en alimentos ricos en grasas y azúcares, el sedentarismo y la poca actividad física, nivel educacional de sus padres y/o cuidadores, situación socioeconómica, por mencionar algunos (Dennis E, Manza P & Volkow N, 2022; Shao X, Tan L & He L, 2022).

Las consecuencias y los efectos de la obesidad infantil se asocian a cambios a corto y largo plazo. En efecto, sus consecuencias abarcan desde deterioros al sistema cardiovascular hasta efectos negativos en el desarrollo cerebral, incluyendo también, alteraciones metabólicas, alteración del desarrollo motor y alteraciones en el desarrollo cognitivo. Por ende, si el panorama en Chile es poco alentador, y se condice con la realidad mundial. Los profesionales de la salud y educación infantil ¿Estaremos sintonizando con esta problemática? ¿Conoceremos las nefastas consecuencias de la obesidad en el normal desarrollo del sistema nervioso, cardiovascular y musculoesquelético en los niños? De acuerdo con esto, el objetivo de esta revisión narrativa es actualizar datos acerca de la obesidad infantil, y describir sus consecuencias para conocimiento de los diferentes profesionales que tienen un rol tanto formador, como de prevención y promoción de salud en los niños.

Obesidad infantil y sus consecuencias en el sistema metabólico y cardiovascular

Antes de comenzar este análisis, se debe aclarar que es de suma complejidad separar los efectos de la obesidad infantil en los distintos sistemas corporales, principalmente porque sus efectos son colaterales e integrados, afectándolos al unísono de una u otra forma. Dicho esto, las consecuencias de la obesidad infantil sobre el sistema metabólico, tiene efectos directos sobre el aprendizaje y la memoria en los niños.

La obesidad infantil genera alteraciones en la regulación de la glicemia, afectando los niveles de insulina. Existe una correlación negativa entre el tejido graso visceral y la sensibilidad a la insulina. Convengamos que esta hormona juega un papel crítico en regular los niveles de azúcar en la sangre, por ende, las alteraciones en su metabolismo pueden generar en el niño, indicios tempranos de resistencia a la insulina y por ende, un futuro diabético en la vida adulta. La resistencia a la insulina se produce por la ingesta de alimentos ricos en grasas y es común observarla en niños con sobrepeso y obesidad; y las alteraciones del sistema insulínico pueden inducir una desregulación e inflamación de tejidos que puede contribuir entre otras cosas a neurodegeneración y alteraciones del aprendizaje (Wang C et al., Chan J, Ren L & Yan J, 2016). La resistencia a la insulina provoca alteraciones celulares para metabolizar la glucosa, lo que provoca un aumento en el nivel de insulina que produce el páncreas, llevando esto a una desregulación temprana del sistema insulínico, generando de esta forma, alteraciones en la regulación de la glicemia, lo que resulta en altos niveles de insulina en sangre, con sus consecuencias a corto y largo plazo como lo es la diabetes. En efecto, en niños con sobrepeso y obesidad se ha correlacionado el alto nivel de insulina en sangre con la acantosis pigmentaria (acantosis nigricans), la cuál es un signo de pigmentación de pliegues cutáneos, observable, por ejemplo, en la base del cuello de niños obesos, y de esta forma, como predictor de diabetes en aquellos niños, tanto a nivel mundial, como en niños chilenos (Güran T, Turan S, Akcay T & Bereket A, 2008; Barja S, Arteaga A, Acosta A & Hodgson I, 2003).

El tejido adiposo, también produce una serie de sustancias metabólicas que pueden estar involucradas dentro de procesos inflamatorios, como por ejemplo las citokinas. De estas, la leptina

tiene un rol clave en el desarrollo de la obesidad en niños ya que además posee funciones coordinadas con otras hormonas como la insulina. La leptina es una hormona de naturaleza proteica, y como se mencionó anteriormente, es sintetizada en el tejido graso, participando en funciones como regular la cantidad de tejido graso en el cuerpo y además, generar la sensación de saciedad regulando la ingesta de alimentos (Correa-Burrows P et al., 2016). La leptina entonces, al poseer receptores en diversas áreas cerebrales como el hipocampo, y diversas regiones corticales, puede influenciar el desarrollo de muchos procesos mentales y cognitivos en un cerebro inmaduro, por ende, sus elevados niveles, debido principalmente a la acumulación de tejido graso, puede alterar dichos procesos y afectar el desarrollo cognitivo de aquellos niños (Correa-Burrows P et al., 2016; Wang C et al., 2016). Tanto leptina como insulina trabajan como una unidad funcional regulando los niveles de azúcar e ingesta de alimentos en un niño normopeso. Una dieta alta en calorías, la cual tendrá como efecto inmediato el almacenamiento excesivo de grasa visceral y subcutánea alterará los niveles tanto de la insulina como de leptina. Ambas hormonas tendrán un aumento en su síntesis lo que lentamente generará en ese niño, resistencia tanto a la insulina como a la leptina, y consecuentemente lo que denominamos síndrome metabólico, el cual consiste en una condición clínica que genera propensión a la inflamación, hígado graso, dislipidemia, hipertensión, estrés al sistema cardiovascular y que, a futuro, en ese niño, provocará diabetes tipo 2 (Al-Hamad D & Raman V, 2017; Barja S et al., 2009).

Para agregar otro antecedente más a esta problemática, el sistema cardiovascular sufre importantes deterioros con la condición clínica comentada anteriormente. En efecto, la obesidad y el sedentarismo se asocian a factores de riesgo cardiovascular que pueden manifestarse en la vida adulta. La aterogénesis, es el proceso que precede al desarrollo de aterosclerosis, la cual consiste en la acumulación progresiva de grasa y colesterol en las paredes de los vasos sanguíneos, lo cual provoca inflamación y deterioro de estos mismos, y finalmente resulta en alteraciones cardiovasculares prematuras y enfermedades coronarias (McPhee P, Singh S & Morrison K, 2020). La aterosclerosis en sus inicios se caracteriza por la formación de estrías grasas, y que obedece a la acumulación de células espumosas en la capa interna del vaso sanguíneo, zona donde se deposita el contenido graso en la pared interna del vaso sanguíneo y que dará lugar a una placa aterosclerótica. Dicha placa puede expandirse y generar proliferación de células inflamatorias y lipídicas deteriorando de esta forma la calidad del vaso. Se ha asociado la presencia de estrías grasas en los vasos sanguíneos, en el sistema vascular de niños que padecen obesidad (McPhee P, Singh S & Morrison K, 2020). De esta forma, la resistencia a la insulina, la aterogénesis y la grasa abdominal son antecedentes clínicos que predisponen a un niño obeso a padecer síndrome metabólico (Barja S et al., 2009).

En su edad adulta entonces, los niños obesos tendrán elevados niveles de colesterol, riesgo de enfermedades cardiovasculares, hipertensión y diabetes, lo cual, en conjunto, disminuye la esperanza de vida y generará un importante deterioro de la calidad de vida.

Obesidad infantil y desarrollo motor

Un niño con sobrepeso y/o obesidad tiende a ser un niño sedentario. Juega menos, participa menos en actividades recreativas generando esto importantes consecuencias en su estilo de vida y desarrollo tanto físico como emocional.

Se ha evidenciado un retraso en el desarrollo motor en aquellos niños que padecen sobrepeso y obesidad traduciéndose esto en un deterioro del control motor grueso, como aquel

que involucra el desarrollo de fuerza muscular, o movimientos veloces de las extremidades, y a su vez, el control motor fino, observable en tareas puntuales que involucren, por ejemplo, movimientos controlados por los dedos de la mano (Almeida Barros W et al., 2022; Wang C et al., 2016). Los niños obesos corren menos, generando esto un retraso en la adquisición de habilidades motoras más complejas debido a que correr es un gesto motor básico e inherente del desarrollo humano, el cual da pie para aprender otras habilidades motoras más complejas, las cuales se pueden adquirir mediante el juego, que permite al niño, interactuar con su entorno y lograr un adecuado desarrollo de su masa muscular, sistema óseo y sistema cardiovascular (Cliff D et al., 2012; Okely A, Booth M & Chey T, 2004). Se ha observado que niños obesos participan menos en actividades motoras que involucren patear un balón, esquivar un obstáculo, correr, saltar, y agacharse, actividades que muchas veces están involucradas en juegos colectivos o deportes, e incluso, existe una correlación negativa entre perímetro abdominal (grasa abdominal) y desarrollo de actividades motoras fundamentales como las descritas anteriormente (Wang C et al., 2016; Okely A, Booth M & Chey T, 2004).

Niños con sobrepeso y obesidad también presentan menores velocidades de desplazamiento al correr, menor agilidad y desarrollo de fuerza muscular, y además deterioro del balance y de los ajustes posturales, evidenciado por ejemplo en mayor desplazamiento corporal durante el apoyo unipodal y una mayor utilización del recurso visual, demandando elevados grados de atención para mantener el equilibrio, cuando se les compara a niños normopesos (Almeida Barros W et al., 2022). Otro antecedente relevante es que niños con obesidad poseen menores valores de fuerza de puño (medidas con un dinamómetro) y a su vez, presentan mayores dificultades en tareas manuales que involucren destrezas, como armar o desarmar un juguete, lo cual se traduce en mayores tiempos para la ejecución de dicha tarea (Almeida Barros W et al., 2022).

Para el niño obeso, los juegos que involucren destreza física pueden parecerle desafiantes, ya que debe extremar recursos energéticos y neurales para desarrollar actividades motoras acordes al normal desarrollo de sus pares y por ende, ese niño tenderá a ser sedentario, en donde, mirar televisión, o jugar con pantallas o celulares, será más lúdico para él. De esta forma, un niño en la edad preescolar o escolar que padece sobrepeso y/o obesidad, tenderá a ser un adolescente con conductas sedentarias, poca participación en actividades recreativas, lo que resultará en un deterioro de su sistema musculoesquelético.

Desarrollo cerebral en el niño obeso

Hoy en día se ha puesto mucho foco en observar los cambios que provoca la obesidad infantil en el desarrollo cerebral, y los cambios plásticos que esta induce. La obesidad infantil afecta la estructura cerebral, altera el sistema insulina-leptina y la función cerebrovascular, altera la función de la barrera hematoencefálica y genera estrés oxidativo (Almeida Barros W et al., 2022; Wang C et al., 2016).

En términos estructurales, la obesidad genera cambios en el grosor cortical, disminuyendo este en áreas frontales y orbitofrontales de la corteza cerebral. También el volumen de ciertas estructuras como el hipocampo y el cerebelo se ve afectado en personas adultas obesas, cambios que pueden generarse en la infancia, como es el caso del hipocampo (Gil Madrona P, Romero Martínez SJ, Sáez Gallego NM & Ordonez Camacho XG, 2019). Tanto corteza orbitofrontal, hipocampo y cerebelo están involucrados en circuitos que procesan aprendizaje motor, emociones y memoria, alterando esto, todas las variables derivadas de estos sistemas de procesamiento neural, como ocurre en niños obesos (Gil Madrona P et al., 2019; Wang C et al., 2016). Se ha

observado incluso que una dieta rica en azúcares y grasas afecta la memoria a largo plazo, aludiendo directamente a la función del hipocampo, esto debido a que la alta concentración de grasas genera expresión de citokinas inflamatorias a nivel del hipocampo afectando de esta forma los mecanismos de consolidación de la memoria (Almeida Barros W et al, 2022; Cheng J, East P, & Blanco E, 2016).

Como se mencionó anteriormente, la obesidad infantil se relaciona a diversas alteraciones en tareas de cognición global, tareas verbales, lectura, matemáticas e incluso alteración de la memoria lógica (Wang C et al, 2016). El tejido adiposo visceral es inversamente proporcional a la memoria y la atención, e incluso al volumen del hipocampo, y a un aumento del tamaño del sistema ventricular del cerebro en el niño obeso (Dennis E, Manza P & Volkow N, 2022). A su vez, un índice de masa corporal (IMC) elevado en los niños, se asocia a una baja actividad metabólica en la corteza prefrontal y en la corteza del cíngulo, y también en la corteza orbitofrontal, zona crítica en el cerebro que gobierna tareas de índole ejecutivo de alta complejidad, y conductas sociales (Dennis E, Manza P & Volkow N, 2022; Cheng J, East P, & Blanco E, 2016). Es destacable que esta zona del cerebro es la última que termina su proceso de mielinización, alrededor de la segunda-tercera década de la vida, por ende, la obesidad infantil, predispone a ese adulto a tener un desarrollo alterado de dicha zona crítica del cerebro, pudiendo tener diversos impactos en la vida adulta.

Otro antecedente que es importante agregar a este análisis, es lo que sucede con la leptina en el cerebro del niño obeso. Habíamos mencionado que la leptina es una hormona que regula la sensación de saciedad y apetito, ya que posee receptores en todo el cerebro (corteza e hipocampo), y que por esta razón puede mediar frente a procesos de aprendizaje y memoria (Obradovic M et al, 2021; Correa-Burrows P et al, 2016; Wang C et al, 2016). En niños obesos, aumenta su producción, generando de esta forma, una desregulación de su sistema de señalamiento en el cerebro, lo que generará entre otras cosas, alteraciones en los mecanismos de consolidación de la memoria, esto debido principalmente a que la leptina regula el crecimiento axonal y procesos neurales críticos como la potenciación y depresión a largo plazo (mecanismos de plasticidad sináptica mediante los cuales, por ejemplo, se consolida un recuerdo o se aprende algo nuevo), que median la integridad sináptica, generándose de esta forma, propensión a mecanismos inflamatorios hipocampales que conllevarán los efectos anteriormente descritos, además de que en ese cerebro se generará resistencia a la leptina, provocando la consecuencia inmediata, que en este niño, aumente la ingesta de alimento para poder conseguir la saciedad (Obradovic M et al, 2021).

Los niveles de insulina también son críticos en los procesos de plasticidad cerebral. En efecto, la insulina participa en la mediación de procesos que regulan la cognición y conducta y a su vez, juega un rol importante en los procesos de plasticidad sináptica que ocurren en el hipocampo (Obradovic M et al, 2021; Cheng J, East P, & Blanco E, 2016). Los receptores de la insulina se encuentran distribuidos en el hipocampo y en la corteza cerebral, por ende, también están implicados en los mecanismos moleculares implicados en la formación de la memoria declarativa (Wang C et al, 2016). Los niveles de insulina también son inversamente proporcionales a la cantidad de tejido graso corporal, afectando su sensibilidad, de manera que la resistencia a la insulina es el resultado de una ingesta alta de grasas y obesidad (Tagi V & Chiarelli F, 2020). La resistencia a la insulina es el principal factor de riesgo en la niñez, para desarrollar diabetes tipo 2 y enfermedades cardiovasculares en la vida adulta. El tejido adiposo es el factor principal que determina la presencia de resistencia a la insulina en los niños, en donde puntualmente este tejido tiene un rol importante en la génesis de esta condición clínica, ya que induce formación de Acetyl-

CoA en el hígado y esto a su vez, aumenta la inflamación en el tejido adiposo (Tagi V & Chiarelli F, 2020). Lo anterior, genera un bucle de retroalimentación positiva que conduce a un deterioro progresivo del estado de salud del niño, y predisponiendo entonces, la aparición de enfermedades y factores de riesgo para su vida adulta. Las alteraciones en el metabolismo de la insulina provocan neurodegeneración en la vida adulta, generando deterioros en la cognición y plasticidad cerebral, esto debido entre otras causas, a que la resistencia a la insulina genera desregulación del metabolismo de la glucosa a nivel cerebral y además, alteración en los niveles del Factor de crecimiento derivado de la insulina o IGF (*Insulin Growth Factor*), que es un factor de crecimiento crítico en procesos de metabolismo y sobrevivencia neuronal, y plasticidad cerebral (Tagi V & Chiarelli F, 2020; Wang C et al, 2016).

El tejido adiposo genera también otras sustancias que el cuerpo metaboliza, como por ejemplo las citokinas, descritas anteriormente. Algunas de estas citokinas, como la IL-1 (Interleukina-1), puede atravesar la barrera hematoencefálica y generar neuro inflamación, afectando de esta forma las funciones cognitivas. La adiponectina es otra sustancia, involucrada en el control de los niveles de glucosa y descomposición de ácidos grasos, y al igual que la leptina, ejerce una función controlando la saciedad durante el consumo de alimentos; sin embargo, sus niveles son inversamente relacionados al tejido adiposo, y viceversa, niveles adecuados de adiponectina en el cerebro puede generar un rol protector en las células del hipocampo transformándose en un importante factor para prevenir la neurodegeneración (Tagi V & Chiarelli F, 2020; Wang C et al, 2016).

Otra sustancia que participa en diversos procesos de plasticidad neuronal, crecimiento del tejido cerebral y de esta forma, en el desarrollo de procesos de memoria y aprendizaje es el Factor Neurotrófico derivado del Cerebro (BDNF, por sus siglas en inglés). Este factor de crecimiento se une a diversos receptores moleculares ubicados en distintas zonas cerebrales para estimular la neurogénesis y sinaptogénesis (Yang T et al., 2020). Las enfermedades cardio metabólicas se asocian a bajos niveles de BDNF en el sistema nervioso y sumado a esto, una dieta alta en grasas puede reducir los niveles de BDNF en el hipocampo, lo que resulta en una alteración directa de los mecanismos que regulan el aprendizaje y la memoria, puntualmente porque el BDNF participa en el crecimiento de las espinas dendríticas en procesos de plasticidad sináptica (Yang T et al., 2020). Otro factor que está fuertemente asociado a la obesidad infantil y desarrollo cerebral se encuentra en la microbiota intestinal. En efecto, esta relación comienza desde el nacimiento y puede tener profundos efectos en la causalidad de la obesidad en el niño, y a su vez, en el desarrollo cerebral. El microbiota intestinal tiene diferencias tanto en su composición como en su diversidad entre un niño obeso y con peso normal, y esta, al controlar la absorción de energía y nutrientes de los alimentos, cambios en esta microbiota, debido a la dieta puede generar en ese niño, resistencia a la insulina y obesidad (Obradovic M et al, 2021; Al-Hamad D & Raman V, 2017; Wang C et al., 2016). Para finalizar, el microbiota intestinal puede modular la síntesis de diversas neurotrofinas como el BDNF, las cuales influyen en la plasticidad neural (Yang T et al., 2020). De esta forma, el tipo de dieta puede modificar esta microbiota intestinal, que tiene incidencia directa sobre los mecanismos que regulan la producción de neurotrofinas, y eventualmente, afectando los mecanismos de cognición y aprendizaje.

Con todo lo anterior, diversos mecanismos pueden alterar el desarrollo de los procesos cerebrales en la obesidad infantil. Dichos cambios pueden resultar en profundas alteraciones que afectan al niño, y que pueden perdurar hasta la vida adulta, por ende, se hace perentorio combatir la obesidad como medida de protección para un desarrollo cerebral normal.

El ejercicio y su rol protector

El ejercicio puede mejorar el rendimiento físico y cognitivo, y calidad de vida en un niño, y a lo largo de su vida. En efecto, humanos con gran capacidad aeróbica y entrenados, poseen mayores activaciones de la corteza frontal y parietal, con una memoria espacial más desarrollada, la cual depende, por ejemplo, del volumen del hipocampo (Makino H et al., 2016). También el ejercicio aeróbico en niños se ha vinculado a un mejor rendimiento cognitivo en el tiempo, y además, relacionado a un aumento en la concentración de BDNF en la sangre, el cual se asocia a retención del aprendizaje motor luego de realizar actividad física (Yang T et al., 2020). Puntualmente, un programa de ejercicios de 5 días por semana, por 15 semanas puede mejorar funciones ejecutivas en niños con sobrepeso (Davis C et al., 2007). A su vez, la intensidad del ejercicio se asocia directamente con los niveles de BDNF, con cambios estructurales del cerebro y además, cambios en diversas variables cognitivas como retención de información, memoria y atención, en donde a mayor intensidad, mayor expresión de dichas variables (Yang T et al., 2020). Y como se ha mencionado anteriormente, el ejercicio a temprana edad se asocia con un mayor volumen hipocampal y mayor densidad de conexiones sinápticas a nivel de la corteza prefrontal, generando esto, importantes efectos sobre la capacidad de aprendizaje, memoria y conductas ejecutivas en el futuro adulto (Yang C et al., 2020; Rice D et al., 2019; Davis C et al., 2007).

El efecto de la práctica física sostenida tiene importantes beneficios en variables cognitivas en los niños. Por ejemplo, la práctica de actividad física de más de 4 horas semanales genera importantes efectos beneficiosos en habilidades de lenguaje y pensamiento matemático en escolares de educación básica chilenos (Correa-Burrows P et al., 2017a). Dicho efecto es menor, cuando la práctica de actividad física es en un rango entre 2 a 4 horas semanales, y un efecto muy pobre, cuando la cantidad de actividad física semanal es menor a dos horas (Correa-Burrows P et al., 2017a). Incluso, estos datos se pueden asociar al consumo de comida rica en azúcares y grasas. También se ha observado una correlación negativa entre consumo de estos alimentos y resultados en pruebas de rendimiento académico en escolares adolescentes chilenos, en donde, estudiantes con patrones de consumo de alimentos con un alto índice calórico, tienen peores resultados en pruebas escolares y a su vez, malos resultados en pruebas para ingreso a la educación superior (Correa-Burrows P et al., 2017b). Es lógico pensar entonces, que mientras más temprano se inculque la actividad física en los niños, en un principio, a través del juego y con fines recreativos, paralelamente, esta tendrá importantes efectos en la salud cardiovascular de los niños, pero a su vez, un importante rol neuro protector.

De acuerdo con esto, la alta prevalencia de la obesidad infantil y sus negativos efectos necesitan de medidas preventivas a corto plazo. Lo anterior es crítico desde el punto de vista neural, considerando que el desarrollo cerebral genera cambios profundos en la anatomía y distribución de la materia gris y blanca, lo cual es paralelo al desarrollo de procesos cognitivos (Shao X et al., 2022). En el período de la infancia que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, la sustancia gris en el cerebro incrementa rápidamente su volumen, a diferencia de la sustancia blanca (Gilmore J et al., 2018). De este modo, durante el avance de la infancia y hasta la adolescencia, este patrón de distribución de volumen se va invirtiendo paulatinamente, aumentando en forma sostenida, el volumen de sustancia blanca cerebral, por ende, en este período extremadamente sensible de madurez y crecimiento cerebral, un hábito saludable como el ejercicio se asocia positivamente al desarrollo de habilidades cognitivas y desarrollo cerebral (Jiang F et al., 2023; Shao X et al., 2022). En efecto, a los cambios ya mencionados sobre la estructura cerebral, y habilidades cognitivas, estudios realizados con imágenes de resonancia

magnética funcional (RMf) han evidenciado significantes reducciones en el volumen de materia gris en la corteza temporal medial derecha, lóbulo parietal superior izquierdo, gyrus pre y post central, cerebelo y tálamo bilateral. A su vez, comparados con niños con peso normal, los niños obesos muestran un aumento en el volumen de la materia blanca consistente con zonas parietales y orbitales y en la zona frontal superior, sumando que además, estos hallazgos se correlacionan con un menor volumen del hipocampo, como se mencionó anteriormente (Jiang F et al, 2023). Se puede agregar también que, puntualmente, las reducciones en la materia gris apuntan también a estructuras como el lóbulo prefrontal, tálamo, gyrus precentral derecho y amígdala, en comparación a niños con peso normal (Jiang F et al, 2023). Las estructuras anteriormente mencionadas son críticas en diversas funciones cognitivas, ejecutivas y somatosensoriales, y a su vez, reguladoras del estado de ánimo e involucradas en la conducta que pueda adoptar ese niño frente a diversas situaciones que perturben su entorno, por ende, dichas alteraciones en la estructura cerebral, dejan en desventaja al niño obeso en muchos aspectos del aprendizaje sensoriomotor y cognitivo emocional, generando de esta forma, adaptaciones plásticas persistentes en ese cerebro, que persistirán hasta la vida adulta, con la consecuente predisposición a padecer enfermedades neurodegenerativas con sus respectivas consecuencias.

Sin embargo, todos estos cambios descritos también pueden ir en reversa, es decir, potenciar la plasticidad sináptica en diversas áreas afectadas con el ejercicio. Existen interesantes estudios que han observado, mediante un acelerómetro (dispositivo para medir cantidad de movimientos y desplazamientos), el nivel de actividad física en niños obesos y evaluado el crecimiento de diversas áreas cerebrales. Existe una interesante correlación entre aumento de la cantidad de actividad física diaria y volumen de materia gris en el hipocampo derecho. Puntualmente, 20min/día de actividad física ligera a moderada se correlacionan con 100mm³ de aumento de volumen de materia gris en el hipocampo derecho en niños obesos y con sobrepeso (Jiang G et al, 2023; Ruotsalainen L et al., 2019).

Es destacable que diversos estudios también han relacionado el tiempo que los niños destinan a ver televisión o jugar con celulares y la densidad de materia gris en el lóbulo temporal, por ejemplo, en donde existe una correlación negativa, y a su vez, como la inactividad física y el sedentarismo, afecta las funciones ejecutivas en estos niños, o la resolución de simples problemas que involucren la memoria de trabajo (Jiang G et al, 2023; Ruotsalainen L et al., 2019). No obstante, actualmente se sigue investigando esta interesante relación, debido entre otras cosas, a diferentes técnicas de medición de la actividad cerebral.

La actividad física, entre 20 a 40 minutos por día, en un plazo de 5 a 15 semanas puede generar importantes resultados en la resolución de problemas de naturaleza ejecutiva. Por ejemplo, la actividad física en niños entre 8 y 11 años, como lo es, saltar la cuerda, jugar a deportes como futbol o basquetbol, o caminar sobre un treadmill, aumenta la actividad en diversas zonas cerebrales como las áreas prefrontales bilaterales, críticas en la resolución de este tipo de desafíos (Laurent JS et al., 2020). Los niños que practican ejercicio diariamente también obtienen mejores rendimientos en pruebas como “Flanker task” y “Antisaccade Task” las cuales son pruebas que evalúan la resolución de problemas con énfasis en la función del lóbulo frontal (Jiang G et al, 2023; Laurent JS et al., 2020). Los niños con sobrepeso y obesidad exhiben niveles inferiores en tareas de rendimiento cognitivo como también, un déficit en la “inhibición” (evaluada con las pruebas anteriormente mencionadas), flexibilidad cognitiva, atención y rendimiento académico (Jiang G et al., 2023). Puntualmente, la inhibición como tal, es una característica muy importante en el desarrollo cerebral infantil, ya que apunta a un mecanismo neural que busca inhibir conductas impulsivas, y ayuda al niño a mantener la atención en ciertas tareas, lo cual

puede resultar en un mejor rendimiento académico y mayor control de sus emociones (Bremer E et al., 2020). En efecto, niños con déficit atencional o también hiperactividad, exhiben un aumento de este control inhibitorio luego de realizar ejercicio, y en niños con trastorno del espectro autista, también se observan beneficios de este control inhibitorio, luego de realizar ejercicio (Bremer E et al., 2020), pero aún no es concluyente que los beneficios del ejercicio tanto a corto y largo plazo bajo estas condiciones, se extrapolan a niños con obesidad, o IMC elevados, y que puedan afectar otras variables como la flexibilidad cognitiva o atención (Jiang G et al., 2023).

En otra arista, la integridad de la materia blanca también puede aumentar con el ejercicio aeróbico en niños obesos. Programas de ejercicios, similares a los descritos anteriormente, durante 8 meses, en niños sobre los 8 años, pueden aumentar la integridad de la materia blanca en el lóbulo frontal y parietal, hallazgo observado solo en niños que realizan ejercicio cuando se les compara a un grupo control (Schaeffer D et al., 2014). Estos hallazgos también resultan positivos al generar cambios plásticos estructurales y persistentes en los cerebros de niños que son sometidos a programas de ejercicios con sus consecuentes mejoras cognitivas. Podemos argumentar de esta forma, que los beneficios de la actividad física van más allá de la reducción del tejido graso corporal y la salud cardiovascular. El ejercicio genera sustantivas mejoras en la salud cerebral y de todos los procesos involucrados en esto, de manera que es imperativo aumentar y normalizar la práctica de actividad física a temprana edad. Para sustentar este dato, la práctica de actividad física (4 horas semanales) en escolares chilenos con sobrepeso genera mejoras en el rendimiento de pruebas matemáticas y de lenguaje (Correa-Burrows P et al., 2017a), nuevamente, apoyando la moción de que la práctica de actividad física tiene una concreta y sólida relación con la salud cerebral y el rendimiento cognitivo. El desafío entonces, es dilucidar qué tipo de actividad física es atractiva para los niños de hoy en día, teniendo en cuenta el masivo uso de pantallas al cual están muy familiarizados.

Desafíos y reflexiones

La obesidad infantil ha tenido un sostenido aumento en los últimos 20 años, y Chile no es la excepción. De hecho, tenemos altos índices de obesidad infantil y adulta, y ambos al alza con una gran prevalencia de enfermedades crónicas derivadas de esta condición. La interrogante es si las políticas actuales y los esfuerzos alcanzan para detener este fenómeno. Al parecer no. Existen factores sociodemográficos indiscutibles que suman varias piezas a este complejo rompecabezas. La comuna de residencia, el acceso a una alimentación saludable, o la educación de padres y madres y/o cuidadores, son factores que tienen mucha gravitancia al momento de analizar por qué un niño es obeso. Un niño con padres con educación superior, con un bagaje cultural amplio, tiene menos riesgo de padecer obesidad y sobrepeso, que un niño con padres con un bajo nivel cultural (Dennis E, Manza P & Volkow N, 2022). Con esto nace una arista a este problema, que es la educación acerca de la promoción y prevención en salud, con énfasis en la obesidad infantil y sus nefastos efectos en la salud del niño. ¿Se estarán haciendo los esfuerzos adecuados? ¿Estaremos apuntando hacia la dirección correcta? Son preguntas que han presentado respuestas muy esquivas.

El currículo escolar chileno es muy precario en términos de realización de actividad física. Concretamente, las cuatro horas semanales que se reservan para la realización de deporte, o clases de educación física, son más que insuficientes al momento de presentar los hallazgos descritos en esta revisión. Si bien, la organización curricular describe tres ejes de habilidades motrices (locomotoras, manipulativas y de estabilidad), y los beneficios de una vida activa y

saludable, describiendo la realización de juegos lúdicos o recreativos y realización de actividad en forma planificada (MINEDUC, 2018), parece no ser suficiente para contrarrestar la aparición de sobrepeso y obesidad en los escolares chilenos. Un factor limitante puede ser la carencia de recursos físicos para desarrollar una práctica de actividad física adecuada, o la rigidez del currículo. Pero no es menor el detalle que niños de comunas con mejor ingreso per cápita, tengan acceso a mejores colegios, tengan mayor acceso a áreas verdes y, por ende, presenten menos indicadores de obesidad.

El desafío apunta a tratar de revertir estas cifras, que van en aumento sostenido. Quizás la práctica de deporte y actividad física debiese también familiarizarse en espacios como el hogar, o lugares pequeños, entre otras cosas para que los niños puedan realizarla a través de juegos o ejercicios localizados como por ejemplo push-up o ejercicios tipos squats, para prescindir de la necesidad de grandes espacios y equipamiento, y siempre supervisados por un adulto. En fin, la práctica de deporte y actividad física debiese normalizarse en nuestra sociedad y no ser responsabilidad de los niños, sino más bien, los adultos demostrar con nuestra conducta, la práctica regular de ejercicio y sus beneficios, y de esta forma, eliminar esa etiqueta negativa a la cuál siempre se asocia. El desafío apunta a los profesionales que trabajan con niños. Médicos, nutricionistas, kinesiólogos, enfermeras, fonoaudiólogos, profesores, educadores de párvulo, deben empoderarse de este mensaje y generar el aprendizaje en las familias de aquellos niños. Además, también, crear instancias de esparcimiento y generar este cambio en la forma de desenvolverse en la vida, sobre todo durante la primera infancia y en la edad preescolar, que es donde se comienzan a forjar las adaptaciones cognitivas y motoras más complejas del sistema nervioso humano y que es en donde los cambios neurales que genera la obesidad pueden ser permanentes y reflejarse incluso hacia la edad adulta.

Para concluir, hasta este momento, en nuestro país persiste un incremento en los indicadores de obesidad, alcanzando niveles preocupantes. A su vez, esta obesidad infantil tiene un verdadero mapa que se conjuga con la pobreza y la vulnerabilidad socioeconómica de aquellos niños que crecen en ambientes desfavorables. Sin ir más lejos, aquellos niños de comunas con una alta prevalencia de obesidad infantil disponen de menos áreas verdes y plazas para jugar, o espacios protegidos donde puedan estar tranquilos. Los establecimientos educacionales en su mayoría carecen de programas extracurriculares en donde los niños puedan participar en espacios de esparcimiento y de actividad física saludable. Sumemos a esto la rigidez del currículo actual en temas referentes a la educación física. Se proponen el desarrollo y alcance de hitos motores en la edad preescolar y escolar básica, pero bajo este escenario, cada vez es más difícil lograr aquello. Los niños adquieren alimentos con un gran contenido calórico en espacios como colegios y lugares de esparcimiento. La vida sana en este sentido parece algo más idílico que real. Este mensaje debe ser incorporado en aquellos profesionales que pueden tener un impacto en la salud de nuestros niños, como de sus padres. El ejercicio puede cambiar la salud cerebral, mejorarla, y generar con esto, adultos más sanos el día de mañana.

REFERENCIAS

Al-Hamad D, Raman V. Metabolic syndrome in children and adolescents. *Transl Pediatr*, 2017; 6(4): 397-407. Doi: 10.21037/tp.2017.10.02

Almeida Barros W, Gomes da Silva K, Pereira Silva R, da Silva Souza A, Januário da Silva A, Marques Silva M, de Sousa Fernandes M, de Sousa S, Nogueira Souza V. Effects of overweight/obesity on motor

control performance in children: A systematic review. *Front Endocrinol*, 2022; 12: 759165. Doi: 10.3389/fendo.2021.759165

Barja S, Acevedo M, Arnaiz P, Berrios X, Bambs C, Guzmán B, Carvajal J, Cassi B, Navarrete C. Marcadores de aterosclerosis temprana y síndrome metabólico en niños. *Rev Med Chile*. 2009; 137(4): 522-530. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000400010>

Barja S, Arteaga A, Acosta A, Hodgson I. Resistencia insulínica y otras expresiones del síndrome metabólico en niños obesos chilenos. *Rev Med Chile*. 2003; 131(3): 259-268. <https://dx.doi.org/10.4067/50034-98872003000300003>

Bremer E, Graham J, Heisz J, Cairney J. Effect of acute exercise on prefrontal oxygenation and inhibitory control among male children with autism spectrum disorder: an exploratory study. *Front Behav Neurosci*, 2020; 14:84. Doi: 10.3389/fnbeh.2020.00084

Cliff D, Okely D, Morgan P, Jones R, Steele J, Baur L. Proficiency deficiency: mastery of fundamental movement skills and skills components in overweight and obese children. *Obesity*, 2012; 20(5): 1024-1033

Correa-Burrows P, Burrows R, Ibaceta C, Orellana Y, Ivanovic D. Physically active Chilean school kids perform better in language and mathematics. *Health Promotion International*, 2017a; 32: 241-249. Doi: 10.1093/headpro/dau010

Correa-Burrows P, Rodriguez Y, Blanco E, Gahagan S, Burrows R. Snacking quality is associated with secondary school academic achievement and the intention to enroll in higher education: A cross-sectional study in adolescents from Santiago, Chile. *Nutrients*, 2017b; 9, 433. Doi:10.3390/nu9050433

Correa-Burrows P, Blanco E, Reyes M, Castillo M, Peirano P, Algarín C, Lozoff B, Gahagan S, Burrows R. Leptin Status in adolescence is associated with academic performance in high school: a cross-sectional study in a Chilean birth cohort. *BMJ Open*, 2016; 6:e01972. Doi:10.1136/bmjopen-2015-010972

Cheng J, East P, Blanco E. Obesity leads to declines in motor skills across childhood. *Child: Care Health Dev*, 2016; 42:343-50. Doi: 10.1111/cch.12336

Davis C, Tomporowski P, Boyle C. Effects of aerobic exercise on overweight children's cognitive functioning: a randomized controlled trial. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2007; 78(5): 510-519.

Dennis E, Manza P, Volkow N. Socioeconomic status, BMI and brain development in children. *Translational Psychiatry*, 2022; 12:33: <https://doi.org/10.1038/s41398-022-019779-3>

Gil Madrona P, Romero Martínez SJ, Sáez Gallego NM, Ordóñez Camacho XG. Psychomotor limitations of overweight and obese five-year-old children: influence of body mass indices on motor, perceptual and social-emotional skills. *Int J Environ Res Public Health*, 2019; 16:427. Doi: 10.3390/ijerph16030427

Gilmore J, Knickmeyer C, Gao W. Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience*, 2018; 19: 123-137. Doi: 10.1038/nrm.2018.1

Güran T, Turan S, Akcay T, Bereket A. Significance of acanthosis nigricans in childhood obesity. *Journal of Paediatrics and Child Health*. 2008; 44(6):338-41. Doi: 10.1111/j.1440-1754.2007.01272.x

INTA - Instituto de Tecnología de los Alimentos (INTA). Académicos del INTA elaboraron índice de riesgo de obesidad infantil comunal. 2022. Disponible en: <https://uchile.cl/noticias/186960/academicos-elaboraron-indice-de-riesgo-de-obesidad-infantil-comunal>

Jiang F, Li G, Ji W, Zhang Y, Wu F, Hu Y, Zhang W, Manza P, Tomasi D, Volkow N, Gao X, Wang J, Zhang Y. Obesity is associated with decreased gray matter volume in children: a longitudinal study. *Cereb Cortex*, 2023; 33(7): 3674-3682. Doi: 10.1093/cercor/bhac300

Laurent JS, Watts R, Adise S, Allgaier N, Chaarani B, Garavan H, Potter A, Mackey S. Associations among body mass index, cortical thickness, and executive function in children. *JAMA Pediatr*, 2020; 174: 170-177.

Makino H, Hwang E, Hedrick N, Komiyama T. Circuit mechanisms of sensorimotor learning. *Neuron*, 2016; 92(23): 705-721.

McPhee P, Singh S, Morrison K. Childhood obesity and cardiovascular risk: working toward solutions. *Canadian Journal of Cardiology*. 2020; 36(9): 1352-1361. <https://doi.org/10.1016/j.cjca.2020.06.020>

MINEDUC – Ministerio de Educación. Bases Curriculares Primero a Sexo Básico. 2018. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Obradovic M, Sudar-Milovanovic E, Soskic S, Essack M, Arya S, Stewart A, Gojobori T, Isenovic E. Leptin and obesity: role and clinical implication. *Front Endocrinol*, 2021; 12:585887. Doi: 10.3389/fendo.2021.585887

Okely A, Booth M, Chey T. Relationship between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2004; 75(3): 238-247.

Rice D, Nijs J, Kosek E, Wideman T, Hasenbring M, Koltyn K, Graven-Nielsen T, Polli A. Exercise-induced hypoalgesia in pain-free and chronic pain populations: state of art and future directions. *The Journal of Pain*, 2019; 20(11): 1249-1266. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2019.03.005>

Ruotsalainen L, Renvall V, Gorbach T, Syväöja H, Tammelin T, Karvanen J. Aerobic fitness, but not physical activity, is associated with grey matter volume in adolescents. *Behav Brain Res*, 2019; 362: 122-130. Doi: 10.1016/j.bbr.2018.12.041

Shao X, Tan L, He L. Physical activity and exercise alter cognitive abilities and brain structure and activity in obese children. *Front Neurosci*. 2022. 16.1019129. doi: 10.3389/fnins.2022.1019129

Schaeffer D, Kraftt C, Schwarz N, Chi L, Rodrigue A, Pierce J. An 8-month exercise intervention alters frontotemporal white matter integrity in overweight children. *Phychophysiology*, 2014; 51: 728-733. Doi: 10.1111/pysp.12227

Tagi V, Chiarelli F. Obesity and insulin resistance in children. *Curr Opin Pediatr*, 2020; 32(4): 582-588. Doi: 10.1097/MOP.0000000000000913

Wang C, Chan J, Ren L, Yan J. Obesity reduces cognitive and motor functions across the lifespan. *Neural Plasticity*, 2016. <https://dx.doi.org/10.1155/2016/2473081>

WHO - World Health Organization. Leadership dialogue in food systems for people's nutrition and health. 2023. Disponible en: <https://www.who.int/news/item/28-07-2023-leadership-dialogue-on-food-systems-for-people-s-nutrition-and-health>

Yang T, Nie Z, Shu H, Kuang Y, Chen X, Cheng J, Yu S, Liu H. The role of BDNF on neural plasticity in depression. *Front. Cell. Neurosci.* 2020; 14:82. Doi: 10.3389/fncel.2020.00082

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ARTICULACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN DE KÍNDER A PRIMER BÁSICO

Felipe Fernández Aliaga

Profesor en formación Pedagogía en Artes Musicales

Universidad Mayor

Felipe.fernandez@mayor.cl

Victoria Guzmán Cerdá

Educadora en formación Pedagogía en Educación Parvularia

Universidad Mayor

Victoria.guzmanc@mayor.cl

Natalia Leiva Hernández

Educadora en formación Pedagogía en Educación Parvularia

Universidad Mayor

Natalia.leivah@mayor.cl

Javiera Ponce Allende

Educadora en formación Pedagogía en Educación Parvularia

Universidad Mayor

Javiera.poncea@mayor.cl

RESUMEN

Este ensayo comprende la relevancia que tienen las familias en el proceso de articulación en el periodo de transición en párvulos del segundo nivel de transición, kínder a primero básico, ya que en esta etapa los niños y niñas viven una serie de cambios que pueden afectar a su comportamiento y es por ello que desde el ámbito educativo y familiar se deben aplicar diversas estrategias que permitan que esta articulación sea un proceso planificado, graduado y secuenciado donde esté presente el juego y los párvulos puedan vivirlo con confianza, seguridad y calma, junto a sus familias en interacción con sus pares. Para esta planificación los establecimientos educativos cuentan con un decreto ministerial número 373 que posibilita el cambio de nivel como un hito más en la trayectoria educativa.

PALABRAS CLAVES: Articulación, transición, familia, Decreto.

A lo largo de la vida, el ser humano pasa por diferentes transiciones, que incluyen desafíos para lograr distintas metas o etapas. En este ensayo se abordará principalmente la transición educativa de kínder a primero básico y la importancia de la participación familiar para los niños y niñas en este proceso.

Durante la transición educativa, los niños y niñas tienen que adaptarse en variadas ocasiones a espacios diferentes, normas, rutinas, adultos, con nuevas interacciones requiriendo establecer vínculos con sus compañeros y maestros. Estas relaciones pueden influir en su bienestar emocional y en su capacidad para participar activamente en el proceso de aprendizaje.

El estilo de enseñanza también desempeña un papel importante en la transición educativa. Cada etapa de la trayectoria escolar puede requerir diferentes enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza. A pesar de que el juego para la primera infancia es fundamental y el medio y fin

educativo. Los niños deben adaptarse a nuevos estilos de aprendizaje y adquirir las habilidades necesarias para tener éxito en su nueva fase o año escolar.

El ambiente físico y social en el que se ocurre el aprendizaje también se menciona como un desafío durante la transición educativa. El cambio de escuela o aulas puede implicar una adaptación a diferentes espacios, rutinas y normas. Esto puede generar estrés o ansiedad en los niños, pero también brinda oportunidades para desarrollar su capacidad de adaptación y resiliencia. Además, el tiempo y los contextos de aprendizaje son factores que inciden en la transición educativa. Los niños y niñas deben acostumbrarse a nuevos horarios, rutinas y dinámicas de aprendizaje. Cada etapa educativa puede requerir diferentes demandas académicas y el desarrollo de habilidades específicas como por ejemplo el proceso de lectoescritura.

Durante la trayectoria educativa ocurren anualmente transiciones entre un curso y otro, pero dentro de las transiciones educativas más complejas es la transferencia del nivel de Kinder o transición 2 (NT2) a primero básico, tal como menciona Soto *et al.* (2020). La transición educativa entre NT2 y 1º básico es un proceso desafiante lleno de cambios y trascendental para los estudiantes que se debe enfrentar colaborativamente por toda la comunidad escolar.

Respecto al concepto de “Articulación” se menciona que es el proceso de transición de un curso a otro que implica para términos de este estudio la definición propuesta por Iturriaga (2016) que significa lograr la unidad de ideas y acciones, lo que conlleva a la necesaria integración entre todas las influencias educativas que reciben el niño y niña durante su vida, siendo preciso coordinar el trabajo entre educadoras de párvulos y profesores de básica a fin de unificar criterios y modos de actuación que respondan a las características, necesidades e intereses de los niños entre 5 a 7 años. De igual manera el Ministerio de Educación (2018) plantea sobre la articulación que:

Corresponde a un proceso de unión y continuidad entre los diferentes niveles del sistema educativo. Se refiere a cómo deberían relacionarse las distintas etapas de un sistema escolar, considerando los criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial, integrando la acción educativa institucional diferenciada por modalidad, niveles y ciclos existentes. (p. 53)

Así mismo, en un artículo del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE, 2014) señalan que la articulación debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que se produzcan cambios bruscos de una etapa a otra.

El decreto 373 del Ministerio de Educación de Chile creado en el año 2017 establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. Ofreciendo principios y definiciones que orientan a los docentes en la elaboración de una Estrategia de Transición Educativa, con el objetivo de promover y custodiar un proceso educativo coherente y consistente para los niños y niñas de prekínder y kínder del nivel de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica, a partir del entendimiento del juego como la actividad más seria en la vida de los niños, que favorece el aprendizaje de manera intencionada y/o espontánea. Considerando a los niños y niñas como sujeto de derechos, y no objetos de cuidado, lo que demanda a los educadores diseñar un plan con estrategias y acciones que evidencien el trabajo colaborativo de ambos niveles, en colaboración con la familia para la comprensión de la etapa, proceso que viven los niños, su forma de participar y las expectativas que en ocasiones inciden en el bienestar y el aprendizaje de sus hijos e hijas. Así como también resguardar lo que señala el referente curricular

en sus fundamentos y principios que destacan de una pedagogía que favorece aprendizajes de manera inclusiva. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018)

Así también la Ley Nº 20.370 General de Educación, señala en el Artículo número 18 que la Educación Parvularia es el primer nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica. Y en el artículo 28, señala que, la Educación Parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos. Por esto se debe considerar la necesaria alianza con el nivel siguiente que debe ser gestionada por los docentes responsables.

Si un establecimiento no implementa las estrategias adecuadas que permitan un proceso paulatino, planificado y secuenciado en el paso de niveles podría conllevar consecuencias en los estudiantes como experimentar diversas emociones tales como la preocupación, ansiedad, incertidumbre, entre otras, debido a eso, Abello (2008) menciona que: "Los niños están preocupados en torno a las reglas en relación con lo que se puede o no se puede hacer, respecto a las interacciones relacionadas con quién jugará, a quién conocerá" (p. 39). Los niños y niñas se preocupan por las reglas y las interacciones sociales. Les preocupa entender y cumplir con las nuevas reglas más estructuradas, se sienten ansiosos por hacer amigos y establecer relaciones con los nuevos compañeros. Estas preocupaciones son normales y requieren apoyo de los educadores y padres. Brindarles orientación sobre las reglas, fomentar un ambiente acogedor y seguro, y mantener una comunicación abierta puede ayudarles a adaptarse y prosperar en su nueva etapa educativa. Es por eso la importancia de trabajar la transición educativa de manera articulada principalmente entre docentes de ambos niveles educativos incluyendo a las familias.

Un suceso tan cotidiano como asistir al baño, puede causar ansiedad en los niños ya sea por encontrar su ubicación u otras diferencias, sin mencionar las calificaciones, tareas y la extensión de la jornada que incide en el cambio de nivel.

Como se ha mencionado, un factor importante para los niños y niñas en la transición educativa de kínder a primero básico es el involucramiento de la familia, quienes son considerados como el primer educador debido a que:

Constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales. En ella, establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2018, p. 25)

También, cabe destacar que la primera infancia es un período de rápido desarrollo cerebral. Durante los primeros años de vida, el cerebro de un niño o niña experimenta un crecimiento y una plasticidad excepcionales. La estimulación adecuada y el entorno enriquecedor son esenciales para promover conexiones neuronales saludables y fortalecer habilidades cognitivas como el lenguaje, la memoria y la resolución de problemas. Sin acceso a una atención y educación de calidad, los niños corren el riesgo de un desarrollo cognitivo deficiente, lo que puede afectar negativamente su aprendizaje futuro y su éxito académico. Por este motivo se requiere de profesionales atentos, a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

La primera infancia es crucial para el desarrollo emocional y social de los niños. Durante estos años tempranos, los niños aprenden a regular sus emociones, establecer relaciones sociales y desarrollar habilidades de comunicación. El entorno afectivo y las interacciones de calidad con cuidadores y educadores desempeñan un papel fundamental en la formación de

relaciones seguras y la construcción de una base emocional sólida. El acceso a una atención y educación en la primera infancia brinda oportunidades para desarrollar habilidades sociales, promover la empatía y fomentar comportamientos positivos. Es importante considerarlo debido a que en primero básico siguen existiendo los mismos requerimientos.

Según la investigación de Aedo et al. (2018), existe una falta de articulación en el proceso de transición de Kínder a Primer año básico en el desarrollo de la formación educativa, lo que desencadena efectos negativos tanto emocionales como académicos. Lo anterior quiere decir que guiarse de un referente como lo puede ser el decreto 373 podría orientar a los actores involucrados en la articulación y sí beneficiar a los niños y niñas. En cuanto a los efectos emocionales que puede traer el realizar una buena articulación serían; seguridad, motivación, satisfacción, entusiasmo, entre otras emociones positivas. Por consiguiente, los efectos académicos quedarán directamente relacionados con los efectos emocionales, porque si los educandos se encuentran bien anímicamente, tendrán mayor entusiasmo por aprender. Como se ha mencionado, en este proceso es fundamental integrar a las familias, ya que ellas ponen muchas expectativas en sus niños y niñas, lo cual puede desencadenar el efecto contrario.

Por otro lado, Padilla y Mayor-Ruiz (2021) señalan que la participación de la familia en el abordaje institucional del proceso de transición se limita a la participación en actividades como reuniones para evaluar el desempeño de los niños y en actos extraordinarios que organiza la escuela. Recomiendan que la familia y la escuela “establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de los niños y niñas” (Ministerio de Educación, 2018, p. 25), es decir que el trabajo conjunto debe ser fundamental en el proceso de transición de los educandos; deben trabajar juntos los actores involucrados, compartir información, formación y decisiones para lograr el éxito posterior académico y social de los alumnos. En este proceso se espera que las familias estén presentes en las actividades que proponga el equipo pedagógico, con el fin de educarse respecto a este proceso y poder apoyar a los niños y niñas.

Finalmente reflexionar respecto a las investigaciones mencionadas que indican la importancia de la articulación entre la educación infantil y básica además de la necesidad de involucrar activamente a las familias en este proceso. Se puede destacar que la falta de información, formación y la escasa participación de las familias pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo académico y emocional de los niños y niñas, por lo mencionado anteriormente. Por lo tanto, se sugiere la implementación de estrategias para fortalecer la articulación en el proceso educativo y la transición de la educación parvularia a la básica, a través de la capacitación, asesoramiento y trabajo colaborativo, con el objetivo de promover una educación de calidad, que apoye a los niños y niñas en esta etapa de desarrollo y no genere una presión en ellos, además de la coordinación entre las instituciones educativas y el uso de diferentes medios para informar y sensibilizar a las familias por la importancia de la transición y lo que conlleva este proceso para sus hijos e hijas, destacando la alianza entre establecimiento educativo y familia.

REFERENCIAS

- Abello, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido (dissertación doctoral). Universidad de manizales, Bogotá.

Aedo, B. *et al.* (2018). La articulación en el proceso de transición de kínder a primer año básico en el desarrollo de formación educativa. Repositorio académico Universidad Gabriela Mistral. <http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/824/cd%20tes.edu%20%2802%29%202018.pdf?sequence=1&isallowed=y>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2018). Decreto 373, Ministerio de Educación. <https://www.leychile.cl/N?i=1102225&f=2017-04-25&p=>

Fonide (2014). Transición y articulación entre la educación parvularia y la educación general básica en chile: características y evaluación. <Https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/356>

Iturriaga, M. (2016). Procesos de articulación entre educación parvularia y educación general básica: un estudio de caso. Revista educación Andrés Bello. Retrieved may 2, 2023, from <https://revistaeducacion.unab.cl/wp-content/uploads/2017/06/iturriaga-myriam-articulacion.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/bases_curriculares_ed_parvularia_2018.pdf

Padilla, E., & Mayor-Ruiz, c. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en santo domingo, república dominicana. Scielo. <Https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n1/0718-0705-estped-48-01-419.pdf>

PRE-TEXTOS PARA INNOVAR EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Paulina Núñez Lagos

Doctora en Filología Hispánica

Paulina.nunez@umayor.cl

Universidad Mayor, Chile

María Patricia Astaburuaga

Magíster en Liderazgo y Gestión Educacional

María.astaburuaga@umayor.cl

Universidad Mayor, Chile

Introducción

El papel del arte en la educación ha sido reconocido por numerosos teóricos a lo largo de la historia. El arte no solo fomenta la creatividad y la reflexión crítica, sino que también promueve habilidades sociales y emocionales fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes. Pre-Textos es una metodología que utiliza la literatura y otras formas de arte como punto de partida para el aprendizaje, incentivando la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades clave. Este ensayo examina la relación -no siempre presente y recordada por las y los profesionales de la educación- entre arte, alfabetización, educación ciudadana y salud mental en la escuela, destacando los desafíos y aportes de Pre-Textos en este contexto y, en particular, en la educación parvularia.

Arte, alfabetización y educación cívica en la escuela

¿Qué es Pre-Textos? Es una metodología que promueve una educación holística e inclusiva a través del arte, adaptable a una amplia gama de personas. A partir de la reflexión de un texto, se fortalece la capacidad para analizar su contenido, interpretarlo, de trabajarla en grupo y de crear un producto artístico.

Pre-Textos tiene una relación estrecha con el arte en la educación pues utiliza la literatura y otras formas de arte como punto de partida para fomentar la creatividad, la reflexión crítica, el diálogo y la participación de los estudiantes en el aprendizaje.

Además, tiene como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la colaboración y la comunicación efectiva, que son fundamentales en la formación integral de los niños y las niñas en su desarrollo temprano.

Existen numerosos teóricos que destacan la importancia del valor transformador del arte en la experiencia humana en cuanto actividad que involucra al individuo en una experiencia estética y emocional fundamental para su desarrollo humano y social (Boal, 2014; Dewey, 2008). Ya Friedrich Schiller, poeta y filósofo alemán, en *Cartas sobre la educación estética del hombre*, publicada en 1794, propone que la educación estética debe comenzar desde la infancia para desarrollar la capacidad de apreciar y crear belleza en el mundo.

Como afirma Sommer, creadora de la propuesta metodológica Pre-Textos, en su libro *El arte obra en el mundo: Cultura ciudadana y humanidades* (2020), el arte y la cultura son herramientas

fundamentales para la educación y la construcción de ciudadanía dado que pueden actuar como mediadores entre el individuo y la sociedad, permitiendo el diálogo y el encuentro entre distintas perspectivas y visiones del mundo para comprender mejor el mundo.

La académica destaca que el arte es terapia, pues cuando las personas hacen arte se convierten en observadores, ejercen el juicio, experimentan autonomía, toman decisiones y anticipan la comunicación a través de lenguajes visuales o performativos, incluidas la poesía y la prosa. Asumir que el arte funciona porque crea significado es perder la magia de crearse a sí mismo. El arte funciona porque establece una distancia entre lo que es y lo que podría ser (2020).

Pre-Textos, desafíos y aportes

Pre-Textos se desarrolló originalmente para mejorar la alfabetización, la innovación y la ciudadanía en niños de 4 a 12 años y se ha utilizado en aulas en Estados Unidos, América Latina, China, India, Zimbabue y otros entornos. No obstante, como se sabe, los programas que utilizan el arte como eje transversal en la educación pueden variar significativamente entre países, tanto en términos de recursos disponibles como en términos de enfoque y prioridades educativas. En países desarrollados como Suecia, Holanda y Francia, el arte y la cultura son valorados como un aspecto importante de la educación por lo que se invierte en recursos y en numerosas capacitaciones para los maestros. Por ejemplo, en Suecia se ha establecido un plan nacional para las artes y la cultura en la educación, en el que se especifica que los estudiantes deben tener acceso a una educación artística y cultural de alta calidad en igualdad de condiciones en todo el país.

Si bien en contextos de bajos recursos como Kibera, las escuelas pueden servir como un espacio seguro para las y los estudiantes, el estrés académico relacionado con la escuela ha surgido como un factor importante para explicar los problemas de salud mental de la comunidad escolar. Dentro de este contexto, Pre-Textos resulta ser una propuesta que responde positivamente pues los entornos de bajos recursos son particularmente fértiles para el uso de actividades artísticas. Las tradiciones de narración de cuentos, música, danza, tejido, cocina, fabricación de máscaras, poesía, cerámica, entre otras actividades, aún prosperan en las actividades cotidianas junto con las prácticas modernas.

Actualmente Pier Luigi, Sacco -académico de la Universidad de Chieti-Pescara, Italia- se encuentra realizando una medición del impacto de esta metodología mediante una batería de instrumentos con el objetivo de cuantificar los avances cognitivos y socioemocionales.

Sin embargo, para implementar programas de arte en la educación chilena es necesario contar tanto con los recursos adecuados, la formación y capacitación de los docentes, un mayor reconocimiento del valor del arte en la educación como con un enfoque más equilibrado en la educación que no relegue los cursos de arte fuera del horario escolar.

La implementación de Pre-Textos puede ayudar a abordar algunos de los desafíos mencionados para utilizar el arte en la educación en Chile. Por ejemplo, puede ayudar a superar la falta de recursos económicos, ya que los programas de Pre-Textos se basan en textos literarios y no literarios, lo que reduce la necesidad de adquirir materiales costosos.

Asimismo, puede aumentar el reconocimiento del valor del arte en la educación, ya que destaca el papel del arte en el desarrollo de habilidades importantes, como la comprensión lectora y la expresión creativa, ayudando a equilibrar el enfoque en el rendimiento académico.

Por otra parte, implementar la metodología de Pre-Textos puede ser una herramienta para explorar problemáticas sociales complejas y fomentar la empatía y la comprensión entre los

participantes. Al utilizar el arte como medio de expresión y reflexión, se pueden abordar temas difíciles de manera creativa y generar un espacio seguro para el diálogo y la reflexión crítica. También puede fomentar la inclusión y la diversidad en la educación artística: permite generar un ambiente de confianza y seguridad para que las personas puedan experimentar con el arte sin miedo al juicio o la crítica, fomentando el trabajo en equipo, la escucha activa y el respeto por las diferentes perspectivas y formas de expresión artística de los demás.

Por último, a través del uso de esta metodología se favorece la colaboración y el trabajo en equipo interdisciplinario al permitir la participación de personas de diferentes áreas de conocimiento.

Dado lo anterior, Pre-Textos puede ser utilizado como un eje transversal en la educación chilena y latinoamericana para desarrollar habilidades creativas y de pensamiento crítico en los estudiantes, enseñar valores, promover la inclusión y la diversidad, y enriquecer el currículo de diversas materias.

Pre-Textos en el aula infantil

Es interesante tener presente que varias de las acciones del Protocolo Pre-Textos actualmente son realizadas en el aula chilena. Por ejemplo, es común sugerir la selección de textos adecuados, apropiados para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes. Pueden ser cuentos, poemas, fábulas u otro tipo de textos breves y atractivos.

También se propicia la lectura compartida en voz alta de un texto seleccionado. Antes de la lectura se generan expectativas en los estudiantes sobre el texto que van a leer. Se pregunta qué creen que sucederá en la historia, basándose en las ilustraciones o en el título. Esto estimula su curiosidad y los prepara para la comprensión. Durante la lectura se fomenta la participación activa de los estudiantes para que comparten sus impresiones, realicen preguntas e identifiquen palabras o frases desconocidas. También se anima a hacer conexiones con su propia experiencia y a expresar sus emociones.

Al término de la lectura se realizan actividades que promuevan la comprensión y la reflexión. Se pide a los estudiantes que relaten la historia, que identifiquen los personajes y el tema principal, y que expresen su opinión sobre lo que sucedió. Se trabaja el vocabulario en contexto, destacando las palabras importantes del texto y se ayuda a comprender su significado mediante el uso de sinónimos, ejemplos y analogías.

También se realizan actividades de expresión y creación, como crear finales alternativos o jugar a escribir una carta o mensaje a uno de los personajes.

Los textos seleccionados se usan como material de referencia durante un periodo prolongado. Se repiten las lecturas de manera regular y se promueve la revisión de los conceptos aprendidos. Esto refuerza la comprensión y permite a los estudiantes consolidar su vocabulario.

En algunos establecimientos, los niños y niñas generan preguntas al término de la lectura, respondiendo con obras de arte y se preguntan por el proceso de interpretación creativa. Ellos aprenden a apreciar las artes al someter los textos literarios a sus propias intervenciones artísticas en forma lúdica.

El protocolo Pre-Textos está diseñado para que cada niño y niña tenga libertad de explorar y descubrir su entorno de manera autónoma, fomentando su desarrollo cognitivo, emocional y social desde una manera holística e integral. El niño y la niña se convierten en sujetos activos y autónomos, capaces de pensar y actuar por sí mismos (Sommer, 2021). Consta de 5 actividades

que se van realizando de manera gradual y flexible, en donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje.

1. Rompehielos: son ejercicios lúdicos diseñados para relajar las inhibiciones y crear un espíritu central de confianza y cooperación.
2. Dibujo mientras escucho: mientras el educador lee el texto, los niños y niñas dibujan basándose en lo que escuchan. El protocolo Pre-Textos promueve garabatear o realizar manualidades mientras se escucha un mensaje pues ello puede mejorar la atención y la memoria.
3. Interrogando el texto: Cada uno piensa su propia pregunta, para mantener la originalidad y no seguir el pensamiento de otros. Interrogar al texto es un acto de libertad. Cada niño y niña hace su propia pregunta sobre el texto. Cuando los párvulos se dan cuenta de que la historia podría haberse contado de distintas maneras, el texto se vuelve vulnerable a la manipulación.
4. Reflexión y creación: Cuando todos han formulado su pregunta, el educador invita a crear una nueva parte del texto, se puede dibujar y compartir.
5. Irse por las ramas: invita a los niños y niñas a imaginar posibles sucesos, hechos o finales tras la lectura del cuento. Con esto se fomentan habilidades lingüísticas relacionadas con vocabulario, comprensión auditiva, expresión oral, coherencia y cohesión del discurso.

El goce y amor por la lectura nace en la Educación inicial

Dados los antecedentes de rezago de aprendizajes reportados en el país a partir de los efectos del confinamiento por Covid-19, y la urgente necesidad de reactivarlos, el método Pre-Textos podría convertirse en una alternativa para fortalecer las habilidades lingüísticas precursoras de la lectoescritura en niños y niñas desde el nivel de Educación Parvularia, acogiendo la diversidad estudiantil que habita en las instituciones educativas chilenas.

Las educadoras de Párvulos y el equipo pedagógico del aula, así como los equipos directivos tienen la difícil y extremadamente importante labor de iniciar a los niños y niñas en la mayor parte de los límites de aprendizaje del ser humano, en conjunto con la familia.

Pre-Textos es un aporte al objetivo central de la Educación Parvularia, como primer nivel del sistema educativo, en cuanto centra su propuesta desde lo lúdico, el trabajo colaborativo, la propuesta de trabajo consensuada a partir de los mismos niños y niñas, favoreciendo una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicia aprendizajes significativos, en un marco de valores que los reconoce en su calidad de sujetos de derecho.

El protocolo propuesto en Pre-Textos fortalece la formación humana integral que potencia a la niña y el niño como personas únicas, con una multiplicidad de capacidades en los diversos ámbitos y núcleos de aprendizaje: ayuda al desarrollo de su identidad y autonomía junto con potenciar en ellas y ellos las habilidades, actitudes y conocimientos que les permiten la construcción gradual de su independencia, confianza, autovalencia y autorregulación, social, emocional, cognitiva y motriz. Mediante actividades de índole artístico, las y los párvulos amplían la conciencia de sí mismos y sus recursos de autoestima e iniciativa, por ejemplo, al decidir qué libro explorar y cómo hacerlo.

Al respecto, en su escrito de 1944 denominado *Sobre el autodidactismo*, Mistral manifiesta las ventajas que otorga el estudio solitario del autodidacta ante el libro:

El lector acaba por encontrar en los libros, no sólo el encanto del acento, sino también los gestos del autor ausente; oye las subidas y los quiebres de la voz, siente la virilidad de la frase; ve los ojos maravillados del contador, le distingue la cólera, y también el desgano lo tiene bajo la mirada: le goza todo, no le pierde gesto. Porque el autodidacta es además el discípulo por excelencia, el más devoto que cabe. Atento lo ha hecho la misma condición de su método heroico; él sabe que no puede desperdiciar un dato ni un matiz sin perder muchísimo. (1999)

Con relación al ámbito de la comunicación integral, Pre-Textos destaca el acto de escuchar narraciones y textos de diferente índole en la adquisición del lenguaje verbal, principalmente al desarrollo y potenciación del lenguaje oral de los párvulos, también como herramienta de comunicación y de desarrollo cognitivo. El desarrollo del lenguaje, como paso fundamental para la posterior adquisición de la habilidad lectora y su comprensión, guarda una estrecha relación con la interacción social, ámbito de desarrollo del ser humano.

Además, el protocolo relaciona las artes creativas con la alfabetización para el tratamiento de los síntomas de depresión y ansiedad en estudiantes de diferentes edades. La metodología implica el uso de un texto, como un cuento infantil, el extracto de una novela, una lección de física o un manual técnico para inspirar actividades de creación artística entre un grupo de participantes. Estas actividades son seguidas por actividades colectivas (metacognitivas/ emocional) de reflexión, a la que todas y todos los niños y las niñas están llamados a contribuir, utilizando materiales, especialmente reciclados, a través de las artes creativas. Por ejemplo, pueden usar una lectura en voz alta asignada para crear un baile o la portada de un libro, luego de lo cual reflexionan sobre el proceso y sus emociones. A diferencia de la terapia de arte estándar, nuestro enfoque combina desafíos académicos, con la intención de convertir la dificultad en un desafío colectivo no competitivo y apoyar la autonomía y la comunicación.

Respecto de la lectura colectiva en voz alta, Mistral en su escrito de 1923 (1999) hace referencia a la lectura colectiva como fiesta semanal en lugares abiertos o cerrados; la maestra afirmaba que se ha perdido esta concepción de lectura como una fiesta, semejante a la del teatro y a las fiestas religiosas y que, por el contrario, la manera de presentarse las lecturas y sus contenidos es, por lo general resumida, sin ahondar en el placer de la profundización y exploración del contexto; esta re-sistematización de contenidos transmite a cada estudiante un mensaje de imagen pobre de lector(a) y, por lo tanto, no favorece su autoestima. En su carta dirigida a las alumnas de quinto año del liceo, Mistral (escrito de 1921) les recomienda: "mantengan aquella hermosa hora semanal de lectura. En ella yo sentía las almas de ustedes tan próximas, tan mías como la madre siente la cabeza de su hijo." Afirmaba que la lectura une más que los juegos, más que la conversación mundana.

El protocolo Pre-Textos promueve garabatear o realizar manualidades mientras se escucha un mensaje pues ello puede mejorar la atención y la memoria. Un estudio realizado por Andrade (2010) demostró que las personas que dibujaban libremente mientras escuchaban un mensaje recordaban un 29% más de información que aquellos que no lo hicieron. El garabateo podría mantenerlos despiertos y alertas, evitando el aburrimiento y la falta de atención. Además, hacer garabatos puede aliviar el estrés y mejorar el enfoque al permitir que el cerebro encuentre piezas de información faltantes y complete la imagen de nuestras vidas. En resumen, hacer garabatos, dibujar o cualquier tipo de manualidad durante la lectura en voz alta puede ser beneficioso para mantener la atención, aliviar el estrés y estimular la creatividad.

La mayor focalización en lo escuchado o leído, como señala Parodi (2021), debiera demostrarse en ser capaz de dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente toda vez que haya construido una representación coherente de los significados del texto a la luz de sus conocimientos previos, de sus estrategias, de su capacidad inferencial y de sus objetivos de lectura. De este modo, la verbalización o expresividad se constituye en requisito indispensable, esto es, la producción oral o escrita como medio de acreditabilidad del contenido del texto comprendido.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señalan que los párvulos aun cuando están expuestos a diversos textos escritos desde temprano, la dimensión escrita la adquieren en la medida que cuentan con ambientes de aprendizaje desafiantes y alfabetizados además de una mediación adecuada y coherente con sus características y necesidades. De esta manera los párvulos reconocen las particularidades y las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, y adquieren progresivamente la conciencia fonológica y gráfica.

En consecuencia, en el nivel de Educación Parvularia ha de diseñarse ambientes de aprendizaje que otorguen una diversidad de oportunidades que favorezcan la expresión oral. Así, los párvulos a través de relatos y comentarios sobre sus experiencias previas, ideas, pensamientos y emociones pueden dar cuenta de su mundo interior, significando y resignificando su entorno y sus componentes.

Desde la mirada de Pre-Textos, esto es especialmente significativo y relevante pues se puede materializar a través de la realización de proyectos y juegos colaborativos, ya que estas instancias generan oportunidades para intercambiar opiniones, información e ideas, fortaleciendo la adquisición de nuevo vocabulario, enriqueciendo así el desarrollo de su pensamiento y habilidades cognitivas cada vez más complejas.

El acto de formular preguntas al texto es fundamental para desarrollar la comprensión de textos orales u escritos. El o la que escucha o lee no debe ser objeto de escrutinio: es el texto el que debe serlo y para ello se debe fomentar el gusto por indagar acerca de los hechos, los personajes, sus motivaciones, los ambientes, las palabras desconocidas, entre otros aspectos. El protocolo Pre-Textos está diseñado para que cada niño y niña tenga libertad para explorar y descubrir su entorno de manera autónoma, fomentando su desarrollo cognitivo, emocional y social desde una manera holística e integral. El niño y la niña se convierten en sujetos activos y autónomos, capaces de pensar y actuar por sí mismos.

Para ello, como destacaba Montessori (1948), es esencial un ambiente educativo tranquilo y armonioso, donde la colaboración y el trabajo en equipo sea la base del proceso educativo. Como señala Parodi (2011:147) se requiere “una comunidad discursiva que apoye, estimule y ofrezca a cada sujeto diversas y ricas oportunidades de desarrollo. En este contexto, es innegable que el ser humano y su conocimiento no se construyen a sí mismos en el solipsismo de sus capacidades innatas ni se puede prescindir de la sociedad para el total desarrollo de todas sus potencialidades.”

En conclusión, simple pero riguroso, Pre-Textos se adapta a cualquier currículo y gusto cultural. Haz arte con este texto y reflexiona sobre el proceso es la consigna que activa el desarrollo cognitivo, creativo y emocional de los grupos de participantes.

El educador de párvulos, mediante el uso de la metodología de Pre-Textos, amplía su repertorio estratégico y dispone de un formato que junto con ser consistente con los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, permite vincular el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas a una experiencia de aprendizaje que fluye natural desde el juego, la expresión y la

representación. Mistral ya en su época denunciaba que en algunas escuelas las metodologías empleadas no permiten que cada estudiante se contacte directa, libre y gozosamente con el conocimiento pues se desea anticipar más su interés intelectual antes que sensaciones y sentimientos (Scarpa, 1972) y, agregaba que, siempre se debía tener presente que hacer cultura es mezclar, transformar; es una acción viva y cambiante que involucra la participación permanente de quienes la conforman y que, al mismo tiempo, permite hacer historia a un pueblo (2005).

REFERENCIAS

- Andrade, J. (2010). What does doodling do? *Applied Cognitive Psychology*, 24(1), 100-106.
- Boal, A. (2014). *Juegos para actores y no actores* (Vol. 60). Alba editorial.
- Augusto Boal, Teatro del Oprimido. Alba editorial. Colección: Artes Escénicas. ISBN: 97884-84284710.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Grupo Planeta
- Friedrich Schiller, Cartas sobre la educación estética del hombre, 1794.
- Jacques, R. (2003). El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. *Uni-pluriversidad*, 3(3), 73-79.
- MINEDUC (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia
- Mistral, G. Sobre el autodidactismo. En: Vargas Saavedra, Luis, coord. Recados para hoy y mañana. Santiago de Chile: Sudamericana, 1999. v.2, p. 144.
- Mistral, G. Divulgación de principios de las escuelas nuevas. En: Scarpa, Roque Esteban, coord. Magisterio y niño. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1979. p. 172.
- Mistral, G. Carta original a las alumnas de quinto año, 1921. Museo de Gabriela Mistral, Liceo nº 7 Teresa Pratt (ex Liceo nº 6 de Santiago).
- Mistral, G. Lectura campesina. En: Vargas Saavedra, Luis, coord. Recados para hoy y mañana. Santiago de Chile: Sudamericana, 1999. v.2, p. 94-95.
- Montessori, M. (1948). Ideas generales sobre mi método. Primera edición cibernetica, octubre del 2005. *Captura y diseño, Chantal López y Omar Cortés*.
- Osborn, T. L., Ndetei, D., Mutiso, V., Sacco, P. L., & Sommer, D. (2022). An Arts-Literacy Intervention for Adolescent Depression and Anxiety Symptoms: Outcomes of a Randomized Controlled Trial of Pre-Texts with Kenyan Adolescents.
- Parker, A., Russo, M., Sommer, D., & Yaeger, P. (Eds.). (2018). *Nationalisms & sexualities*. Routledge.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167.
- Doris Sommer (2020). El arte obra en el mundo. Cultura ciudadana y humanidades públicas. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 10(2), 153-156.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

PREVALENCIA DE NEUROMITOS EN ADULTOS QUE CUMPLEN ROLES DE CRIANZA

Javiera Ignacia Aguilar Alvarado

Profesora en formación Pedagogía en Educación Parvularia y
Educación Básica para Primer Ciclo

Universidad Mayor

javiera.aguilera@mayor.cl

Trinidad Belén Domic Montecinos

Profesora en formación Pedagogía en Educación Parvularia y
Educación Básica para Primer Ciclo

Universidad Mayor

trinidad.domic@mayor.cl

Catalina De los Ángeles Muñoz Ferrada

Profesora en formación Pedagogía en Educación Diferencial
con mención en Discapacidad Intelectual y Múltiples

Universidad Mayor

catalina.munozf@mayor.cl

Florencia María del Rosario Ureta Otero

Educadora de Párvulos y Profesora de Educación Básica
para Primer Ciclo

Universidad Mayor

florencia.ureta@mayor.cl

Michael Molina Venegas

Doctor en Salud, Psicología y Psiquiatría

Universidad Mayor

michael.molina@umayor.cl

RESUMEN

Los neuromitos son creencias sobre el cerebro y su funcionamiento, basada en la argumentación pseudocientífica o malas interpretaciones de ciertos hallazgos (Painemil et al., 2021). Estas creencias se han asentado en las comunidades educativas influyendo de diversas maneras en ellas. Este trabajo buscó explorar el grado de conocimiento sobre neuromitos que tiene un grupo de adultos de la Región Metropolitana que cumplen roles de crianza entre el periodo de gestación hasta los 3 primeros años de vida. La muestra estuvo compuesta por 73 personas, quienes respondieron una encuesta sobre 5 neuromitos (Sueño, Efecto Mozart, Ambientes Enriquecidos, Periodos Críticos y Estilos de Aprendizaje). Los resultados obtenidos son similares a los observados en otras publicaciones nacionales e internacionales las cuales indican una alta prevalencia de neuromitos. En este caso en particular, es posible afirmar que existe una alta creencia en 4 de los 5 neuromitos estudiados, lo que sugiere un desafío para las futuras educadoras y educadores.

PALABRAS CLAVES: Neuromitos, crianza, familia.

En las últimas décadas, el interés por comprender las bases neurológicas de los diferentes procesos cognitivos y la conducta humana ha propiciado un vertiginoso avance de la neurociencia y sus subdisciplinas, entre ellas, la neuroeducación, la cual tiene como objetivo estudiar el proceso

de enseñanza y aprendizaje y optimizar el desarrollo del cerebro y sus fundamentos (Gago y Elgier, 2018).

Desde esta perspectiva, los aportes realizados por diferentes investigadores no solo han permitido visualizar elementos desconocidos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que han permitido comprender y justificar, desde otro punto de vista, uno neuro, aspectos pedagógicos. No obstante, y en la mayoría de los casos sin una mala intención, algunos hallazgos y/o comentarios neurocientíficos no han sido correctamente interpretados por la comunidad educativa (profesores, familia y estudiantes) dando paso a creencias, interpretaciones ambiguas, opiniones sin respaldo empírico o incluso fuera de contexto. Todo esto se conoce hoy como neuromitos. Según Dekker et. al. (2012), un neuromito corresponden a creencias erróneas sobre el cerebro y su funcionamiento (citado por Painemil et al., 2021). En la misma línea podemos encontrar a distintos autores tales como Pallarés (2016), Mora (2013), Risso (2015), Comellas (2010), Howard-Jones (2014), Gaswami (2006), Bruer (1997), entre otros, los que concuerdan en que los neuromitos corresponden a un error o falta de solidez en la interpretación de los hallazgos científicos.

En esta investigación utilizaremos 5 neuromitos ampliamente difundidos los cuales presentaremos y explicaremos a continuación:

1. Sueño: "Mientras los bebés/niños duermen su cerebro deja de funcionar". El origen de este postulado no se encuentra definido con precisión, sin embargo, puede que este malentendido nazca de las características del sueño que presentan los menores, en especial lo recién nacido, quienes además de dormir más (por lo menos en una primera instancia), permanecen más tiempo en la fase REM en comparación con los adultos. Por último, muy contrario a este neuromito, hoy sabemos que el sueño cumple una función clave en la maduración cerebral, el crecimiento, el aprendizaje y la memoria (Mandeep, Riff, Mesa, Rosso y Torres, 2019). Del mismo modo, Navarrete (2022), plantea que un descanso adecuado provee la necesaria recuperación fisiológica a nuestro encéfalo y en el plano cognitivo ayuda a consolidar los aprendizajes recientes.
2. Efecto Mozart: "Los niños que escuchan Mozart (el llamado efecto Mozart, es decir, estimular a bebés durante el primer año de vida con música de este compositor) aumentan sus conexiones cerebrales". Esta creencia surgió en la década de los 90', cuando un estudio publicado por Rauscher (2003), indicaba que, tras 10 minutos de escuchar una sonata de Mozart, los participantes mejoraban su ejecución en tareas espacio/temporales. Pero, fue Tomatis (1991) quien difundió los efectos positivos de escuchar música de este autor y que incluso podría ser terapéutico, facilitando el desarrollo cerebral (Del Fabro, 2019). Por tanto, la interpretación coloquial de esta creencia dice que si en los primeros años de vida escuchas la música de Mozart te vuelves más inteligentes. Sin embargo, estudios posteriores han desmentido esta creencia (Almendral, 2018; Painemil et al., 2021), incluso, los resultados de Rauscher (2003), tampoco son extrapolable a la población infantil ya que el estudio fue realizado en población adulta. Por último, Mora (2013), plantea que lo que realmente tiene beneficios comprobados es escuchar música y tocar un instrumento.
3. Ambientes: "Un contexto rico en estímulos, mejora el desarrollo cerebral de los niños y niñas preescolares (0 a 6 años)". Painemil et al. (2021); Varas-Geniester y Ferreira (2017), indican que este neuromito nace de los laboratorios de experimentación básica en animales y cuyos hallazgos no han sido replicados en estudios con humanos, pese a que los resultados indicaron que las ratas que se encontraban en un entorno enriquecido (acceso a una rueda

de ejercicios), generaban un mayor número de conexiones en comparación con el grupo control que se encontraba aislado.

4. Periodos críticos: “Durante el primer periodo de vida de los niños y las niñas (0 a 3 años) son como “esponjas” para aprender”. La idea principal detrás de este postulado erróneo indique que hay un momento determinado para aprender y que superada dicha instancia se pierde esta posibilidad. A razón de lo anterior, se ha creado la “necesidad” de hiperestimular el cerebro de los niños con conceptos, vocabulario, memorización de acontecimientos, entre otros, pensando que todo esto podría llegar a manifestarse en una ventaja en la vida adulta (Mora, 2013). Aunque esta idea cuenta con algún grado de veracidad, no es del todo cierta, diferentes trabajos indican que existe cierta disposición o mayor facilidad para aprender, sin embargo, personas de todas las edades han demostrado ser perfectamente capaces en aprender una segunda lengua, a manejar la tecnología o a innovar en diferentes áreas (De Bruyckere et al., 2015), distinto es que estos aprendizajes se realicen con diferentes grados de eficiencia.
- 5) Estilos de aprendizaje: “Los niños y niñas aprenden mejor cuando reciben información por su estilo de aprendizaje dominante (visual, kinestésico o auditivo)”. Este neuromito nace desde la interpretación de la propuesta teórica “VARK” (Visual, Aural, Read/write, Kinesthetic), desarrollado por Neil Fleming (2006). Esta teoría sugiere que cada persona aprende según un estilo de aprendizaje determinado. Actualmente, sabemos que esta idea no cuenta con soporte científico que la compruebe, ni tampoco existen hallazgos que señalen que aprender por otro “estilo” sea perjudicial (Mora, 2013).

Específicamente, estos neuromitos son de interés para este proyecto ya que se ha evidenciado una alta prevalencia de ellos en estudios que indigan los conocimientos de docentes de formación inicial (Fuentes y Risso, 2015) y en ejercicio (Dekker et al., 2012; Ferreira y Varas-Genestier, 2017). Pese a lo anterior, debemos señalar que, luego de una revisión bibliográfica no hemos encontrado artículos científicos sobre la prevalencia de neuromitos en adultos que cumplen roles de crianza. Desde esta perspectiva, este estudio cobra especial valor porque no conocemos si las familias pudiesen estar utilizando este tipo de creencias neurocientíficas para la toma de decisiones. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es explorar el grado de conocimiento sobre neuromitos que tiene un grupo de adultos de la Región Metropolitana que cumplen roles de crianza entre el periodo de gestación hasta los 3 primeros años de vida.

Método

Para el estudio se decidió utilizar un enfoque cuantitativo, tal como señalan Hernández y Mendoza (2018), es la ruta más apropiada cuando queremos estimar las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar una hipótesis. A su vez, es una investigación exploratoria, puesto que nos ayudó para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias y establecer prioridades para investigaciones futuras (Esteban, 2018). Por último, el tipo de diseño es no experimental, ya que no se manipulan las variables, solamente se observan los fenómenos en un ambiente natural para luego hacer un análisis sobre estos (Hernández, 2018).

Participantes

En cuanto a la población, corresponde a las familias que cuenten con un integrante en período de gestación y/o que tengan uno o más hijos o hijas hasta los tres años de edad que residan en la región Metropolitana de Chile. A su vez, la muestra está formada por 73 personas categorizadas según su parentesco en: madre, padre, otros (abuela, abuelo, tía, tío, hermano y hermana). Cabe mencionar que esta es una muestra no probabilística, puesto que los participantes cumplen con, a lo menos, una característica determinada (Hernández, 2018).

Procedimiento y materiales

En lo que respecta al entorno en el que se desarrolló la aplicación del instrumento, al ser un cuestionario online (distribuido por email), este no se restringe a un espacio físico determinado, sino a cualquier lugar que la o el participante considerara apropiado para su correcta cumplimentación.

Instrumento

Mediante Google Forms se realizó un cuestionario de preguntas cerradas, puesto que como lo menciona Hernández et al. (2014), es “tal vez el instrumento más utilizado para recolectar datos, en fenómenos sociales”, dado que están compuestos por una serie de preguntas respecto a una o más variables a medir. Este instrumento cuenta con cuatro ítems. El primero en donde se espera que el usuario acepte o rechace el consentimiento informado (solo una persona lo rechazó y la programación inmediatamente finalizó su participación, por lo tanto, al no responder ninguna pregunta del cuestionario, sus antecedentes no fueron considerados en el análisis posterior). En el segundo ítem se hacen algunas preguntas sociodemográficas referentes a factores como edad, comuna de residencia, parentesco con el niño o la niña y cantidad de hijos. El tercer ítem está compuesto por una compilación de 16 afirmaciones relacionadas con los neuromitos frecuentemente asociados, según la bibliografía consultada, al rango de edad de interés de esta investigación (desde la gestación hasta los 3 años de vida), y los neuromitos utilizados fueron: a) Sueño: “Mientras los bebés/niños duermen, su cerebro deja de funcionar”, b) Efecto Mozart: “Los niños que escuchan Mozart (el llamado efecto Mozart, es decir, estimular a bebés durante el primer año de vida con música de este compositor) aumentan sus conexiones cerebrales”, c) Ambientes Enriquecidos: “Un contexto rico en estímulos, mejora el desarrollo cerebral de los niños y niñas preescolares (0 a 6 años)”, d) Periodos Críticos: “Durante el primer periodo de vida de los niños y las niñas (0 a 3 años) son como “esponjas” para aprender” y e) Estilos de Aprendizaje: “Los niños y niñas aprenden mejor cuando reciben información por su estilo de aprendizaje dominante (visual, kinestésico o auditivo)”. Por último, es importante destacar que 4 de las sentencias utilizadas son de una traducción y adaptación hecha por Ferreira y Varas-Genestier (2017), de la encuesta utilizada por Dekker et al. (2012), y las otras 12 son una propuesta del grupo investigativo. El cuarto ítem se encuentra un agradecimiento por la participación en el proyecto de investigación.

Análisis estadísticos

Para el análisis de los resultados se utilizó el software estadístico SPSS versión 25 y se llevó a cabo el test Kruskal Wallis univariado donde las variables independientes corresponden a Parentesco (madre, padre y otros), comparándola con la variable dependiente de Creencias (Sueño, Efecto Mozart, Ambientes Enriquecidos, Periodos Críticos y Estilo de aprendizaje). En lo que respecta a la interpretación de los resultados, se seleccionó una afirmación por neuromito (5 en total). En este caso se empleó la sentencia más representativa del neuromito a partir de la revisión bibliográfica llevado a cabo.

RESULTADOS

Análisis de creencia en neuromitos por parentesco

Tras el análisis estadístico se observaron los siguientes resultados (ver figura 1): Creencia 1, el Sueño: “Mientras los bebés/niños duermen, su cerebro deja de funcionar”. Al analizar las variables no se observan diferencias significativas entre los grupos ($\alpha=1$). El 100% de los encuestados declaró estar en desacuerdo con este neuromito, lo que permite asegurar que nadie cree en él.

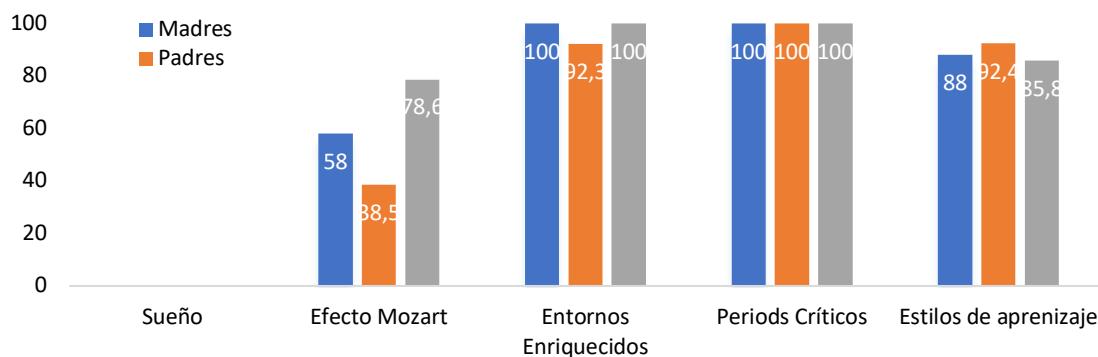
Creencia 2, Efecto Mozart: “Los niños que escuchan Mozart aumentan sus conexiones cerebrales”. Según el análisis estadístico no se observan diferencias significativas entre los grupos ($\alpha=0,110$), donde los porcentajes corresponden a 58% madres, 38,50% padres y 78,60% otros. Pese a lo anterior, se puede afirmar que parte de los grupos cree en este neuromito y que el grupo con mayor porcentaje de prevalencia es el categorizado como “otros”, seguido de “madres” y por último el de “padres”.

Creencia 3, Ambientes Estimulantes: “Un contexto rico en estímulos, mejora el desarrollo cerebral de los niños y niñas preescolares (0 a 6 años)”. Como resultado del análisis estadístico no se observan diferencias significativas entre los grupos ($\alpha=0,085$). 100% madres, 92,30% padres y 100% otros, quienes declaran estar de acuerdo con este neuromito, por lo que se puede asegurar que las personas encuestadas sí creen en él.

Creencia 4, Periodos Críticos: “Durante el primer periodo de vida de los niños y las niñas (0 a 3 años) son como “esponjas” para aprender”. Tras el análisis estadístico no se observan diferencias significativas entre los grupos ($\alpha=0,302$). Los tres grupos encuestados declararon estar de acuerdo con esta creencia obteniendo un 100%, por lo que se concluye que todos afirman creer en los periodos críticos para el aprendizaje.

Creencia 5, Estilos de Aprendizaje: “Los niños y niñas aprenden mejor cuando reciben información por su estilo de aprendizaje dominante (visual, kinestésico o auditivo)”. No se observan diferencias significativas entre los grupos ($\alpha=0,864$). 88% madres, 92,40% padres y 85,80% otros, los cuales declaran estar de acuerdo con esta creencia; afirmando que la mayoría de las personas encuestadas considera que los niños aprenderían mejor si se les estimula a partir de su estilo de aprendizaje.

Figura 1
Parentesco



Nota: Se presentan los resultados agrupados por creencias en neuromitos. Sueño: "Mientras los bebés/niños duermen su cerebro deja de funcionar"- Efecto Mozart: "Los niños que escuchan Mozart (el llamado efecto Mozart, es decir, estimular a bebés durante el primer año de vida con música de este compositor) aumentan sus conexiones cerebrales"- Ambientes: "Un contexto rico en estímulos, mejora el desarrollo cerebral de los niños y niñas preescolares (0 a 6 años)"- Periodos críticos: "Durante el primer periodo de vida de los niños y las niñas (0 a 3 años) son como "esponjas" para aprender"- Estilos de aprendizaje: "Los niños y niñas aprenden mejor cuando reciben información por su estilo de aprendizaje dominante -visual, kinestésico o auditivo") en relación con las respuestas entregadas por la división según parentesco.

Conclusiones

Como hemos indicado a lo largo de este trabajo, el neuromito nace como una interpretación errónea de un conocimiento científico, y para conocer, el impacto que esto tiene en la comunidad nos propusimos como objetivo explorar el grado de conocimiento sobre neuromitos que tiene un grupo de adultos de la Región Metropolitana que cumplen roles de crianza entre el periodo de gestación hasta los 3 primeros años de vida, a partir de la implementación de una encuesta de respuesta cerrada con énfasis en 5 creencias (Sueño, Efecto Mozart, Ambientes Enriquecidos, Periodos Críticos y Estilos de Aprendizaje).

Tras los diferentes análisis estadísticos, en general, nuestros resultados no distan mucho de los hallazgos a nivel nacional (Painemil et al., 2021; Varas-Geniester y Ferreira, 2017; Flores-Ferro et al., 2021), e internacional (Dekker et al., 2012; Gleichgerrcht et al., 2015; Howard-Jones, 2014; van Dijk y Lane, 2020). Por tanto, es posible afirmar que, complementando los resultados de estas investigaciones, existe una alta prevalencia de este tipo de creencias en toda la comunidad educativa.

En este caso en particular, para poder desarrollar esta investigación, la primera dificultad a soslayar fue identificar con la mayor precisión posible los neuromitos más representativos para este periodo de vida, y si bien, la documentación referente al tema es cada vez más abundante, esta se encuentra centrada en grupos de interés como futuros docentes o directamente los neuromitos pueden ser fácilmente asociados al inicio de la escolaridad en adelante (6 años).

En cuanto a los resultados obtenidos, como ya dijimos anteriormente, estos son coherentes con los publicados en diferentes estudios (Painemil et al., 2021; Varas-Geniester y Ferreira, 2017; Flores-Ferro et al., 2021; Dekker et al., 2012; Gleichgerrcht et al., 2015; Howard-Jones, 2014; van Dijk y Lane, 2020), donde 4 de los 5 neuromitos estudiados se encuentran dentro de los conocimientos y/o creencias de los adultos que cumplen roles de crianza en la actualidad (Efecto Mozart, Ambientes Enriquecidos, Periodos Críticos y Estilos de Aprendizaje) lo que se proyecta como un aspecto profundamente delicado porque esto podría estar generando expectativas poco realistas (Mora, 2013), incluso podría estar influyendo, o justificando, directamente algunas decisiones que se están tomando en pro de la formación y educación de los niños.

Cabe mencionar que llama la atención que, las puntuaciones alcanzadas son extremas observándose altos porcentajes de aceptación (salvo el grupo de madres y padres en el neuromito de Efecto Mozart, todos los grupos obtienen promedios de 78% o más) en los neuromitos de *Efecto Mozart, Ambientes Enriquecidos, Periodos Críticos y Estilos de Aprendizaje*, lo que permite concluir que estos se encuentran arraigados en el acervo colectivo y que se requieren de acciones específicas para poder educar a esta población objetivo.

Por otro lado, y a pesar de todo lo presentado, los resultados alcanzados en la sentencia "*Mientras los bebés/niños duermen su cerebro deja de funcionar*", son alentadores ya que la totalidad de padres, madres y otros familiares que cumplen roles de crianza, el 100% reconoció que este enunciado es completamente falso, afirmando estar en desacuerdo con ella. Esto permitiría suponer que los adultos conocen este aspecto del funcionamiento cognitivo, lo que permitiría desterrar este neuromito. Del mismo modo, esto se presenta como una oportunidad para complementar esta información con otros aportes más específicos que podrían venir desde el área de la Educación o la Salud como es el desarrollo de la neuro plasticidad, la consolidación del aprendizaje y la memoria, la importancia de estimulación, entre otros.

Frente a lo expuesto, cabe preguntar: ¿cómo las familias están accediendo a este tipo de información?, ¿cuáles son las fuentes que están utilizando para documentarse? o ¿qué autores son los consultados?, y la respuesta, es categórica, internet. Una serie de estudios realizados en distintas partes del mundo sobre el tema (Estados Unidos, Schoenebeck, 2013; Irlanda, O'Higgins et al., 2014; Inglaterra, Pedersen y Lupton, 2018; y Australia, Johnson, 2015), concluyen que las familias en periodos de gestación y/o con hijos pequeños usan páginas web y foros como fuente de información. Del mismo modo, otro espacio de consulta son las redes sociales, las cuales cumplen un rol sustancial al representar un soporte durante el proceso de crianza (Rodríguez, 2020). En la misma línea de análisis, la información contenida en las redes sociales (o en general, en la web), suelen ser tomadas como información verídica y confiable por las familias (y muchas veces sin ser cuestionada), a pesar de que en algunos casos se trata únicamente de interpretaciones teóricas, que en ocasiones llegan a ser incluso contrarias al hallazgo original (Muñoz y Ariza, 2021). Es oportuno mencionar que el 84,9% de los encuestados en esta investigación son adultos de entre 20 y 40 años de edad, es decir, personas que se encuentran habituados a realizar búsquedas de diferente índole en la web. Pero el problema de esta situación no queda únicamente reducido al medio de divulgación, sino en la rigurosidad con que son transmitidos estos conceptos o teorías asociadas al desarrollo cerebral, lo que se podría estar traduciendo en la implementación de métodos ineficaces e información que no tiene incidencia relevante en la infancia (Van Dijk y Lane, 2018), o incluso, puede llegar a ser contradictoria entre la propuesta educativa formal institucional a nivel de educación parvularia con las convicciones y creencias familiares.

Por último, este estudio viene a complementar la escasa información en castellano que hoy se encuentra disponible sobre esta temática en la población indicada, ya que, si bien existe literatura referente al tema, al igual que en otros aspectos de la neurociencia y la neuroeducación se centra en la edad escolar o en la formación inicial docente y no en el vínculo familia, docencia y crianza. Por lo tanto, se sugiere seguir profundizando en aspectos poco abordados y que se proyectan como futuras interrogantes (por ejemplo, ¿cuáles son las fuentes de información que están utilizando para tomar decisiones de crianza? o ¿existe diferencias entre el conocimiento que padres y docentes tienen sobre neuromitos y cómo esto influye en la formación de los niños?)

REFERENCIAS

- Almendral, R. (2018). Mitos y realidades del efecto Mozart. *Pediatria Atención Primaria*, 20(79), 83-88.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A. y Hulshof, C. D. (2015). Urban myths about learning and education. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-18621-7>
- Dekker, S., Lee, N., Howard, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3(OCT), 1-8.
- Esteban, N. (2018). Tipos de Investigación. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- Ferreira, R. y Varas-Genestier, P. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 43(3), 341-360. doi.org/10.4067/S0718-07052017000300020
- Fuentes, A. y Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 193-198. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.530>
- Gago, L., y Elgier, Á. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 1(40), 476-494. doi.org/10.17081/psico.21.40.3087
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. Sexta Edición.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.
- Johnson, S. (2015). 'Intimate mothering publics': comparing face-to-face support groups and Internet use for women seeking information and advice in the transition to first-time motherhood. *Culture, Health y Sexuality*, 2(17), 237-251. doi.org/10.1080/13691058.2014.968807
- Knowland, V. y Thomas, M. (2020). Neuro-myths in the classroom. *Everything You and Your Teachers Need to Know About the Learning Brain*, 51. doi.org/10.3389/frym.2020.00049
- Mandeep, R., Riffó, C., Mesa, T., Rosso, K. y Torres, A. (2019). Sueño en los niños: fisiología y actualización de los últimos conocimientos. *Medicina*, 3(19), 25-28. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002576802019000700007&lng=es&tlang=es
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender algo que se ama. Alianza Editorial.
- Muñoz, D. y Ariza, G. (2021). Maternidades contemporáneas y redes sociales virtuales: "No era la única que estaba pasando por eso". *Trabajo Social*, 23(1), 225-248. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2256-54932021000100225ylang=es
- Navarrete, J. (2022). Conocimiento general sobre neurociencias en estudiantes de décimo ciclo de dos instituciones de formación inicial docente de Lima e Ica, 2021. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/88571/Navarrete_TJO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- O'Higgins, A., Murphy, O., Egan, A., Mullaney, L., Sheehan, S. y Turner, M. (2014). The use of digital

media by women using the maternity services in a developed country. *Irish medical journal*, 107(10), 313-315. <http://hdl.handle.net/10197/8742>

Painemil, M., Manquenahuel, S., Biso, P. y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. Un estudio comparado sobre neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, 1(25), 246-267. doi.org/10.15359/ree.25-1.13

Pallarés, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. Plataforma Editorial. <https://www.julderc.com/wp-content/uploads/2020/10/Neuromitos-en-educacio%CC%81n-Teresa-Herna%CC%81ndez-2-1.pdf>

Pedersen, S. y Lupton, D. (2018). 'What are you feeling right now?'communities of maternal feeling on Mumsnet. *Emotion, Space and Society*, 26, 57-63. doi.org/10.1016/j.emospa.2016.05.001

Schoenebeck, S. (2013). The secret life of online moms: Anonymity and disinhibition on youbemom.com. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 1(7), 555-562. <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14379>

Van Dijk, W. y Lane, H. (2018). The brain and the US education system: Perpetuation of neuromyths. 28:1, 16-29, DOI: 10.1080/09362835.2018.1480954

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL: PROYECTO MASAI

Montserrat Idalsoaga Ferrer
M. Magdalena Pizarro Pohl
masaijardininfantil@gmail.com

RESUMEN

El proyecto surge entre dos educadoras provenientes de la Pontificia Universidad Católica, que comparten su experiencia en la creación y desarrollo del proyecto educativo "Masai". Inspiradas por la educación al aire libre, han buscado transformar la enseñanza inicial mediante la introducción de elementos como el juego libre y arriesgado, la flexibilidad en la planificación y la conexión con la naturaleza. Han superado desafíos al establecer una comunidad educativa basada en la interacción con el entorno natural y el fomento de experiencias reales y significativas. A través de su enfoque innovador, han fortalecido la relación de los niños con el medio ambiente y han demostrado que la educación al aire libre es esencial para un aprendizaje auténtico y sostenible.

PALABRAS CLAVES: Educación al aire libre, juego, flexibilidad pedagógica, conexión con la naturaleza, aprendizaje auténtico.

La aventura comienza entre dos educadoras de párvidos graduadas de la Pontificia Universidad Católica. Desde el inicio de nuestra carrera, albergamos la aspiración de crear un proyecto de educación inicial innovador que cimentara sus fundamentos en las necesidades e intereses de los niños. A lo largo de nuestros años de formación, tuvimos la oportunidad de observar y trabajar en diversos jardines infantiles y colegios. De estos rescatamos sus fortalezas, aprendimos de sus debilidades y exploramos sus posibilidades de mejora.

Durante los primeros años de nuestra carrera profesional, nos dedicamos a trabajar en distintas instituciones municipales, subvencionadas y privadas. Estas experiencias enriquecedoras nos brindaron nuevos conocimientos y perspectivas que, eventualmente, contribuyeron a nuestro ambicioso proyecto. Sin embargo, notamos que algo faltaba; un componente indefinible que necesitábamos discernir. Durante este período, tuvimos la oportunidad de estudiar inglés en el Reino Unido, donde comenzamos a descubrir la educación al aire libre. Fue entonces cuando reconocimos que esta modalidad educativa encajaba perfectamente con nuestras inquietudes y aspiraciones. Ambas habíamos crecido en estrecho contacto con la naturaleza, viviendo personalmente nuestra interconexión. Finalmente, durante la pandemia, decidimos dar vida a nuestro proyecto, superando las adversidades que implicaba inaugurarlo, cuando varios jardines infantiles cerraban sus puertas en el país. Sin embargo, al observar el gran déficit de conexión con la naturaleza de los niños tras dos años de confinamiento, nos aventuramos a dar el paso.

Desde entonces, comenzamos una inmersión en el estudio e investigación de la educación al aire libre, explorando los "forest schools" comunes en el Reino Unido. Empezamos a delinear los cimientos de nuestra visión a través de la investigación y la planificación. Este proceso presentó desafíos y dificultades, ya que nuestra intención inicial era establecer una escuela bosque, pero carecíamos del espacio adecuado para implementarla de manera idónea. Durante este período, leímos y escuchamos a Pete Higgins, cuyas entrevistas nos brindaron numerosas

alternativas. Él, sostiene que existen tantas formas de educación al aire libre como instituciones educativas, lo que nos impulsó a replantear nuestro proyecto según el espacio disponible. Esto exigió investigación y proyección de las necesidades del espacio para fomentar un ambiente propicio para el desarrollo y el aprendizaje infantil. En esta fase, nuestros familiares y amigos contribuyeron a dar vida a nuestras ideas, moviendo tierra, creando montículos y reutilizando elementos naturales y desechados (Higgins, P, 2012)

En paralelo, establecimos una colaboración con el Parque zoológico Buin Zoo, quienes cuentan con más de 300 especies y están en proceso de convertirse en Bio parque, lo que hace un espacio ideal para trabajar conjuntamente en la educación de los futuros párvulos de Masai. Esta alianza nos permitió conocer y respaldar la labor de los diversos miembros de la comunidad de este parque en el cuidado de la naturaleza, generando la posibilidad de que nuestros futuros niños pudieran realizar enriquecimientos para los animales, colaborar con el centro de nutrición animal y cosechar el huerto entre otros aspectos.

A lo largo de este proceso, surgió la necesidad de conceptualizar un nombre que englobara nuestra visión. Después de una profunda reflexión e investigación, dimos con "MASAI", evocando a una tribu africana que encarnaba características resonantes con nuestra visión. Viven en comunidad, donde los niños son considerados bendiciones; sus tradiciones están entrelazadas con la naturaleza y una relación consciente con ella. Además, la tribu Masai transformó su tradición de cazar leones en una de protección, simbolizando el cambio de hábitos en favor de la sustentabilidad y la preservación del medio ambiente.



En este punto, nuestras familias nos brindaron el apoyo necesario para dar forma a nuestras ideas, dando inicio al diseño de nuestros refugios. Aquí nació la noción de recrear una aldea Masai en miniatura, empleando formas octagonales cubiertas de barro y paja. Una vez que la construcción de los refugios estaba en marcha, nos enfocamos en el aspecto más crucial: la conformación del espacio exterior. Establecimos tres áreas al aire libre, una para cada nivel, planificando la presencia de los cinco espacios propuestos por Evergreen (2013): Actividad, Reunión, Juego Individual, Espacios Ecológicos y de Experimentación. Durante esta fase, adquirimos habilidades en el uso de herramientas, creamos mobiliario y materiales de madera, entre otras competencias, que hoy en día enseñamos a los miembros de Masai.

La etapa más desafiante se presentó al involucrar a las familias en nuestro proyecto. A través de charlas informativas, nos esforzamos por transmitir nuestra pasión y fundamentación que respalda la educación al aire libre. La convicción y el entusiasmo demostrados por las familias

desde la primera charla nos dieron el impulso necesario para atraer progresivamente a más familias.

Casi dos años después de la fundación de Masai, es notable el impacto que la educación al aire libre ha tenido en los párvulos y sus familias: aprendizajes genuinos y significativos, una identidad arraigada en el cuidado de la naturaleza y un constante bienestar en el día a día. Estas experiencias continúan motivándonos a innovar, aprender y fomentar la integración de momentos de educación al aire libre en diversas instituciones educativas.

Dentro de este tiempo, hemos observado múltiples elementos cruciales de la educación al aire libre y cómo se hacen presentes a diario, potenciando el aprendizaje de cada uno de los párvulos de Masai.

El primero de ellos es el juego libre, una actividad dominante en la vida diaria de los niños en todas las culturas del mundo. La idea de que el juego es un derecho de ellos ha sido propuesta por varias organizaciones y documentos internacionales. Uno de los principales defensores de este concepto es la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas en 1989. Además, organizaciones como UNICEF y la Asociación Internacional de Juego (IPA) también han abogado por el reconocimiento del juego como un derecho fundamental de los niños, considerándolo no solo como una actividad recreativa, sino también como una parte esencial del desarrollo y el bienestar infantil.

Por definición, como propone Brussoni (2012), el juego libre es intrínsecamente motivado y no está impulsado por comportamientos instrumentales dirigidos a objetivos; es un objetivo en sí mismo y carece de reglas y estructura externas. Durante la jornada diaria en Masai, el juego libre tiene un papel protagónico, ocupando la mayor parte del día. En este contexto, los niños pueden aprender roles, normas y valores sociales, y desarrollar competencias físicas y cognitivas, creatividad, autovaloración y eficacia. Aprenden a tomar decisiones, resolver problemas, ejercer autocontrol, regular emociones y desarrollar relaciones con sus pares, entre otros aspectos.

Hemos observado y registrado los diferentes tipos de juegos que se dan y, de acuerdo con diversos estudios internacionales, hemos notado que los párvulos buscan juegos arriesgados, como escalar y usar elementos naturales riesgosos. Ellos, comprenden sus competencias personales y el nivel de riesgo con el que se sienten cómodos, y moderan su juego según estos límites internos (Kleppe, 2018). También entienden y aceptan que sus pares pueden tener diferentes niveles de comodidad y habilidad.

Al pasar estos dos años, como equipo educativo, hemos tenido que estar en constante reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas, cuestionando muchos paradigmas que cada una de nosotras trajo, abriéndonos a nuevos conceptos y aprendizajes. Uno de ellos, quizás el más grande, ha sido la intervención del adulto en estos juegos arriesgados. Muchas del equipo vivimos anteriormente experiencias laborales en las que éstos no estaban presentes en la jornada diaria, y siempre se buscaba minimizar todos los riesgos posibles, limitando constantemente el juego de los niños. Durante este tiempo, hemos transformado nuestra perspectiva sobre el juego riesgoso, planificando el espacio y el ambiente para que estos surjan a partir de los intereses y necesidades de los párvulos, convirtiéndonos en observadoras activas y dejando a un lado frases como "ten cuidado, te puedes caer" que solíamos usar.

El segundo elemento importante ha sido la flexibilidad como educadoras y las características de las experiencias de aprendizaje. En primer lugar, hemos aprendido a escuchar y observar el día a día, cómo llegan los párvulos en la mañana, eventos que ocurrieron en el jardín durante la tarde-noche, cambios en el pronóstico del tiempo, etc. Hay tantos factores que pueden cambiar, y como educadoras debemos considerarlos más allá de "seguir la planificación que teníamos para

ese día”, para responder al aquí y al ahora. Como propone Robertson (2017), “si queremos seguir un currículo centrado en los niños, tenemos que ver qué es lo que les interesa y motiva cuando están fuera del aula. Darte una vuelta por el patio mientras los niños juegan puede proporcionarte una información muy útil sobre lo que les gusta hacer”. Durante la jornada diaria, cada nivel tiene un momento de experiencia de aprendizaje planificado previamente de acuerdo con los intereses que vamos observando durante los días anteriores. Tomamos las habilidades y aprendizajes de las bases curriculares de educación parvularia para cada edad. Sin embargo, puede haber sucesos inesperados que cambien estos planes repentinamente. Para exemplificar esto, tenemos la “historia del árbol caído”: al llegar un día por la mañana, nos dimos cuenta de que durante la noche se había caído un árbol cerca de una de las áreas al aire libre. Los niños comenzaron a hacer múltiples preguntas sobre qué podría haber sucedido, qué herramientas necesitábamos para cortarlo, cómo se llaman los insectos que encontraron, entre otras. Como equipo educativo, tuvimos que replanificar, centrándonos en las experiencias alrededor del árbol y todas las inquietudes que surgieron por su caída, sin perder los objetivos de aprendizaje esperados para ese momento. Pasamos aproximadamente dos semanas aprendiendo a partir del árbol caído y trabajando hacia los mismos objetivos curriculares que teníamos planeados para esas semanas. Esto contrasta con la creencia de algunos educadores que se preguntan si los niños pueden aprender lo suficiente del currículo nacional en educación al aire libre. Lo cual se evidencia en el estudio realizado por Elliot y Krusekopt (2017), en el que postulan que la participación activa de los niños con el entorno natural promueve sus habilidades para observar, cuestionar, escuchar, compartir y crecer, y por ende, el aprendizaje y la adquisición de habilidades en general.

Finalmente, está el componente de la relación con el medio ambiente, comprendiendo la interdependencia de todas las especies, que somos un todo en conjunto. En este aspecto, hemos ido formando y fortaleciendo la relación innata de cada uno en la comunidad de Masai con la naturaleza, creando experiencias con una variedad de animales y elementos naturales. Esto ha ayudado a establecer relaciones profundas y positivas. A pesar de que algunos niños y educadoras disfrutaban o tenían miedo de algunos insectos, crustáceos y moluscos, poco a poco ese rechazo cambió a interés y luego a entusiasmo por conocerlos más. En este proceso, los educadores desempeñaron un papel importante en ayudar a los niños a desarrollar comportamientos de cuidado hacia los animales y sus hábitats (Lerstrup, Chawla y Heft, 2021).

Cuando los niños exploran al aire libre, pueden aprender de primera mano cómo funciona el mundo que les rodea. La naturaleza se vuelve más real cuando pasa de la cabeza al corazón, cuando la conocen y la aman. Como escribe acertadamente Robert Michael Pyle, “¿Qué significa la extinción del cóndor para un niño que nunca ha conocido a un reyezuelo?” Aunque tal comprensión se puede aprender de un libro, solo se puede sentir con los pies en el suelo (Louv, 2019). “Crecer en un entorno saludable y conectar a los niños con la naturaleza es de una importancia fundamental tanto para ellos como para el futuro de la conservación de la naturaleza y la protección del medio ambiente, que debería ser reconocido y codificado internacionalmente como un derecho humano para los niños” (Louv, 2019). Todos somos parte de la naturaleza; sin embargo, poco a poco nos hemos ido alejando de ella, creando una gran fractura. La educación al aire libre nos recuerda y nos hace parte de ella nuevamente, sintiendo esta profunda conexión y amor con la que todos los seres humanos nacemos. Los educadores, los padres y otros adultos pueden apoyar y enriquecer la comprensión y el respeto de los niños por la naturaleza, potenciando actitudes y comportamientos en pro de la protección del medio ambiente.

En conclusión, el proyecto educativo "Masai", busca la transformación y el impacto positivo que la educación al aire libre puede tener en la formación de los niños. Su viaje desde la concepción hasta la implementación se basa en la determinación y la pasión por brindarles una educación que trasciende las paredes tradicionales del aula.



El enfoque en el juego libre, el riesgo, la flexibilidad pedagógica y la conexión profunda con la naturaleza ha permitido a los párvulos de Masai experimentar un aprendizaje genuino y significativo. El énfasis en el juego y la exploración libre, respaldado por organismos internacionales y la Convención sobre los Derechos del Niño, se ha revelado como un motor para el desarrollo físico, cognitivo y emocional de ellos. Además, el cambio de paradigma en la percepción del juego riesgoso refleja una evolución en las prácticas pedagógicas, promoviendo el aprendizaje a través de la experimentación y la superación personal.

La historia de Masai también destaca la importancia de adaptarse a las necesidades cambiantes y a los eventos imprevistos. La flexibilidad como educadoras ha permitido aprovechar oportunidades inesperadas, para canalizar la curiosidad de los niños hacia aprendizajes valiosos y relevantes. Esta capacidad de responder al entorno y a las circunstancias muestra cómo la educación al aire libre se adapta a la realidad de cada momento.

Por último, la conexión profunda con la naturaleza y la creación de una comunidad basada en el respeto y el cuidado del entorno resuenan con el llamado a reconectar con el mundo natural. "Masai" busca recordarnos que la educación al aire libre no solo busca potenciar el aspecto cognitivo, socio emocional y de bienestar, sino que también cultivar la empatía y la responsabilidad hacia nuestro planeta. En un mundo cada vez más desconectado de la naturaleza, "Masai" ilustra el poder de restaurar esa conexión y forjar una generación comprometida con la conservación y la sostenibilidad.

REFERENCIAS

- Acar, I., & Torquati, J. (2015). The power of nature: Developing prosocial behavior toward nature and peers through nature-based activities. *Young Children*, 70(5), 62-71.
- Beames, S., Higgins P., Nicol, R (2012). Learning outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice
- Beery, T., & Jørgensen, K. A. (2018). Children in nature: Sensory engagement and the experience of biodiversity. *Environmental Education Research*, 24(1), 13-25.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6423-6454.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-3148.

Kleppe, R. (2018). Affordances of 1- to 3-year-olds' risky play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*.

Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385.

Lerstrup, I., Chawla, L., & Heft, H. (2021). Affordances of small animals for young children: A path to environmental values of care. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(1), 58-76.

Louv, R. (2019). Outdoors for All: Access to Nature is a Human Right. *Sierra magazine*, 104(3).

McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 40(5), 102-117.