



OEI



Escenarios educativos en la Educación Parvularia chilena durante la pandemia de COVID- 19

Investigaciones realizadas por estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Andrés Bello



Organización de Estados Iberoamericanos

Organização de Estados Ibero-americanos

Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Universidad Nacional Andrés Bello

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
Oficina en Chile Santiago, 2023
ISBN: 173439

Secretario General OEI
Mariano Jabonero

Directora OEI Chile
Margarita Aravena

Coordinadora Proyecto OEI
Gabriela Sánchez

Investigadores Universidad Andrés Bello:
Dra. Cecilia Marambio Carrasco
Dr. Francisco Garate Vergara
Dra. Beatriz Parra Vásquez

Esta publicación es un aporte de la OEI para el debate y la difusión de ideas. Se permite copiar, utilizar y reproducir parcialmente esta obra, siempre y cuando se cite la fuente de manera correcta y no se utilice para fines comerciales sin previa autorización de la OEI.

INDICE

| | | |
|-----|--|----|
| I. | INTRODUCCIÓN | 3 |
| II. | ARTICULOS..... | 4 |
| 1. | Percepción de las familias sobre los recursos didácticos trabajados por los centros de educación parvularia en confinamiento | 4 |
| 2. | Prácticas docentes en contextos digitales para párvulos de 4 a 5 años en tiempos de pandemia | 9 |
| 3. | Preservación de las tradiciones a través del trabajo pedagógico del nivel medio mayor en tres jardines infantiles de Fundación Integra, distribuidos en las zonas Norte, Centro y Sur de Chile en contexto de Priorización Curricular por pandemia | 22 |
| 4. | Estrategias Didácticas que emplea la Educadora de Párvulos para desarrollar las Competencias Emocionales en niños/as que asisten a transición 1 en contexto de pandemia covid-19..... | 37 |
| 5. | Uso de textos escolares como recurso pedagógico para experiencias de aprendizajes en niños y niñas de 4 a 5 años en contexto de pandemia | 47 |
| 6. | Salud mental - Inteligencia Emocional: Una mirada desde el rol de la Educadora de Párvulos en contexto de Pandemia Covid-19..... | 63 |
| 7. | Educar sin estereotipos de género a través de la literatura infantil desde la primera infancia | 72 |

I. INTRODUCCIÓN

Esta obra surge como iniciativa de la OEI, Oficina, Chile, para trabajar conjuntamente con la Universidad Andrés Bello, específicamente con la carrera de Pedagogía Educación Parvularia para fomentar la investigación en las estudiantes de este grado académico, con el propósito de desarrollar competencias investigativas en temas asociados al área de infancia.

Esta ha sido una oportunidad para que las estudiantes generen investigación en problemáticas actuales y de acuerdo con el contexto chileno: pertinentes para buscar propuestas a soluciones realistas y reflexionar frente a tópicos que nos aquejan como sociedad en la primera infancia.

Por otra parte, en la formación de las educadoras de párvulo es necesario potenciar la investigación. Es así como, y por medio de esta publicación es posible avanzar de manera cooperativa entre ambas organizaciones. Lo vivido durante estos últimos tiempos de pandemia nos hizo pensar y repensar sobre la mejor manera de enseñar y aprender en situaciones complejas, siendo la investigación, la experiencia vivencial de las estudiantes, educadoras, académicos y los propios actores, niños y niñas que tuvieron que ser acompañados por sus padres y apoderados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje quienes nos permitieron reflexionar sobre dificultades que se acentuaron aún más en estos cuatro últimos años.

Esta obra incluye siete capítulos que son escritos por variadas estudiantes chilenas, acompañadas por sus profesores guía, los cuales se agradece su motivación y buena disposición en participar en esta publicación, que a continuación se plasma su interés en cada uno de estos.

1. Capítulo primero, describe las percepciones de las familias en relación con los materiales didácticos usados por los establecimientos educativos durante el confinamiento en el periodo de pandemia por COVID-19.
2. Capítulo segundo, expone la problemática por la cual actualmente atraviesan los y las docentes a nivel mundial, referente a las prácticas pedagógicas realizadas en contextos digitales a raíz de la propagación del coronavirus SARS-CoV-2.
3. Capítulo tercero, analiza la preservación de las tradiciones y la cultura a través del trabajo pedagógico del nivel medio mayor de tres jardines infantiles de Fundación Integra, distribuidos en las zonas Norte, Centro y Sur de Chile en contexto de Priorización Curricular debido a la pandemia de Covid-19.
4. Capítulo cuarto, aporta variadas estrategias didácticas que se pueden implementar para el desarrollo de competencias emocionales en tiempos de Covid-19 en el nivel de transición 1.
5. Capítulo quinto tiene como objetivo visualizar las prácticas y estrategias pedagógicas significativas utilizando el texto escolar como recurso durante el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en el rango de edad de 4 a 5 años pertenecientes a transición I (prekínder).
6. Capítulo sexto, analiza la relación respecto a la salud mental e inteligencia emocional desde el rol de las educadoras de párvulos en contexto de la pandemia Covid-19.
7. Capítulo séptimo, desarrolla un análisis bibliográfico documental de cinco libros de literatura infantil que se asocian con el estereotipo del género, con el fin de transmitir la igualdad y los valores inclusivos a la comunidad educativa.

Margarita Aravena Gaete

Directora de la oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Chile

II. ARTÍCULOS

1. Percepción de las familias sobre los recursos didácticos trabajados por los centros de educación parvularia en confinamiento

**Yara Leyton¹, Daniela Huerta², María Martínez³
Dra. Cecilia Marambio**

*Universidad Andrés Bello
cecilia.marambio@unab.cl*

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación realizó un estudio sobre las percepciones de las familias en relación con los materiales didácticos usados por los establecimientos educativos durante el confinamiento en el periodo de pandemia por COVID-19.

De acuerdo con la nueva modalidad de educación a distancia, que necesariamente se debió establecer en los procesos educativos de ellos centros educativos parvularios, las familias y centros educativos sufrieron un cambio transversal y es aquí donde la educación inicial, cumplió un rol fundamental en la entrega de recursos tecnológicos y materiales concretos, sin dejar de lado la importancia del juego, así como, las experiencias lúdicas.

Los recursos entregados por las educadoras o educadores suelen ser capsulas educativas, videos explicativos y materiales de un fácil acceso para las familias.

Es importante considerar que muchas veces las condiciones de los hogares no son las óptimas para realizar dichas experiencias de aprendizaje, es por este motivo que se debe ser flexible a las realidades de las diferentes familias, entregando recursos, orientaciones acompañamiento y herramientas para la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto por pandemia (MINEDUC, 2020).

De acuerdo con la crisis sanitaria la educación Parvularia enfrente un gran desafío en llevar a cabo la enseñanza a los hogares, utilizando adecuaciones y priorizaciones curriculares, por los que son seleccionados en base a las habilidades conocimiento y actitudes para la adquisición del aprendizaje (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2020). Además, de considerar a la familia con una corresponsabilidad en la educación de sus hijos, convirtiéndose en adultos significativos para sus hijos lo que los convirtió en sujetos importantes de la función formativa en el período de confinamiento, dado que debían fortalecer los materiales enviados por los educadores y educadoras a las casas y orientar a sus hijos en la construcción de su aprendizaje.

Según la Convención de los Derechos del Niño, queda declarado que los Estados parte se hacen responsables de velar por la ejecución de este derecho establecido en el artículo N° 28: "Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana (UNICEF, 2006, p.14). Lo que implica que en cuanto al momento crítico vivido en el confinamiento el Estado chileno planteó el resguardo de la educación de los niños y niñas mediante el currículum de priorización, el cual se define de la siguiente forma:

La Priorización Curricular es un marco de actuación pedagógica, que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las

¹ yleytonloyola@uandresbello.edu

² daniihuerta1998@gmail.com

³ mariamb852@gmail.com

circunstancias en que se encuentra el país. Considerando el hecho de que todavía no es posible determinar con precisión el tiempo en el que podrá desarrollarse el año escolar se adoptaron criterios flexibles sobre el plan de estudio y evaluación que permitan optimizar los procesos educativos (UCE, 2020, p.6)

Para resguardar el bienestar de los párvulos se cerraron los establecimientos educativos e implementaron nuevas prácticas pedagógicas, mediante la aplicación de clases virtuales, o de visitas asistenciales de docentes a las casas, llevando los materiales a los hogares. Desde la perspectiva y el contexto de pandemia, el educador debió gestionar e investigar de acuerdo con nuevas estrategias metodológicas, considerando las necesidades e intereses de los párvulos, diseñando una educación a distancia con las siguientes características, según plantea, Gárate (2022)

- Educación sincrónica: Es en un horario prefijado en el cual todos pueden participar y recibir retroalimentación de manera inmediata.
- Educación Asincrónicas la educación más utilizada ya que es definido por la familia y el educador
- Educación Híbrida: Es la educación que se realiza de manera paralela con clases presenciales y online.

De acuerdo con los análisis de UNICEF, 2020; MINEDUC, 2020, existió preocupación por los estudiantes con problemas socioeconómicos entregando a cada familia una canasta de alimentación saludable y de entrega de recursos tecnológicos para la conexión oportuna a clases online.

Beneficiando al aprendizaje y el desarrollo temprano por medio de apoyo y capacitaciones para las familias y educadores de párvulos. JUNJI, INTEGRAL y DEP, cumplieron un rol importante en la entrega de recursos didácticos, cómo cápsulas educativas, fichas de trabajo, guías, textos escolares, juegos virtuales online, entre otros. Logrando establecer un trabajo colaborativo con el centro educativo y las familias en la distribución de tales recursos (Subsecretaría de Educación Parvularia, et al., 2021).

2. MÉTODO

Paradigma interpretativo simbólico dado que analiza y comprenden el significado de los participantes en la investigación, por esta razón para entender el qué y cómo se percibe la realidad vivida.

En este paradigma los investigadores captan e interpretan los hechos y apreciaciones de los sujetos de estudio (Schuster, et al., 2013)

2.1 Diseño

Tipo descriptivo, ya que realiza una descripción de los sucesos acontecidos con la problemática, También su diseño es fenomenológico puesto que entiende y explica las vivencias del sujeto inmerso en el contexto, siendo empírico enfocándose más en explicar la percepción de los participantes del estudio que en la interpretación de los investigadores (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018)

1.2 Enfoque metodológico

Es mixto, esto quiere decir que se mezcla el enfoque cualitativo con el enfoque cuantitativo con el propósito de explicar los hechos con una comprensión de ellos, con una visión más integral.

Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) es un método que reúne en la recolección de datos instrumentos cualitativos y cuantitativos, para indagar el problema de investigación, en sus análisis triangula la información para verificar datos.

1.3 Muestra

La investigación va dirigida a 40 familias de infantes de 0 a 4 años de sala cuna y jardín infantil subvencionado por VTF de la Región Metropolitana y sala cuna y jardín infantil de dependencia Integra de la V Región.

3. RESULTADOS

De acuerdo en la recolección de datos sobre las familias de los centros, se seleccionaron 4 preguntas relevantes del instrumento utilizado, que entregan datos cuantitativos y cualitativos. las primeras dos preguntas seleccionadas son cuantitativas, la primera pregunta indica con que dispositivo tecnológico cuentan para acceder al material, el 50% de las familias respondieron que utilizan el celular como principal recurso acceder ya que es accesible y de fácil uso para las familias, en comparación al 42% que utiliza el computador y el 8% utilizan la Tablet para acceder a las capsulas educativas. Siendo el celular el recurso tecnológico que predomina.

la siguiente pregunta hace referencia con que material cuenta el establecimiento para el aprendizaje, el 47% de las familias indican los recursos pedagógicos refiriéndose al material concreto que utilizan con sus hijos, luego el 24% indica juegos didácticos, el 23% indica las capsulas educativas y el 1 % las guías impresas. En la figura 1 se puede evidenciar este análisis.

Figura 1.
Pregunta 3 del cuestionario



Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con esta interpretación de datos, se pudo establecer que los establecimientos en estudio, cuentan con diferentes estrategias educativas para llevar a cabo las experiencias en los hogares de los párvulos, destaca la importancia de los recursos para el aprendizaje, siendo las cápsulas educativas el segundo recurso pedagógico más utilizado para la continuidad de los aprendizajes, que son acorde al desarrollo que se encuentran los párvulos de los niveles de sala cuna y medio menor, con un 23%de asimilación.

Desde el análisis de la pregunta: *Usted como apoderado, madre o padre. ¿Cómo ha vivido esta nueva experiencia de clases online?* Las respuestas con mayor prevalencia fueron:

Un poco difícil ya que estaba acostumbrado de que las tías lo hicieran de manera presencial y el teletrabajo ocupaba mucho tiempo, dificultando el tiempo que le podíamos dar a nuestros hijos. (Apoderado 1)

Nos ha costado ya que tenemos otro hijo de 11 años el cual también necesita nuestra ayuda, en relación con la experiencia del jardín las tías son bien explicitas

y concretas en las actividades, se nos facilita el material concreto y siempre está abierto el canal de comunicación. Para nosotros como familia no era algo nuevo ya que lo veníamos realizando con nuestro hijo mayor solo nos costó coordinar y ajustar los tiempos de actividad de nuestra hija ya que como comentaba, ambos trabajamos. (Apoderado 6)

Ha sido complicado desde el punto de vista de que una trabaja, pero depende del compromiso que se adquiera en realizar la actividad. Obviamente es más difícil al no contar con los conocimientos pedagógicos que se requieren para llevar las actividades a cabo. (Apoderado 8)

De acuerdo con las respuestas que entregaron las familias de los diferentes centros, indican que no ha sido fácil para ellos implementar en sus hogares una estructura para trabajar las tareas enviadas con sus hijos, siendo un desafío complementar el teletrabajo con los quehaceres del hogar y con llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. modificando sus vidas por el confinamiento, como sus espacios, su rutina diaria y a veces priorizando la disponibilidad de los tiempos. Además, agregando que las familias concuerdan sobre la importancia de la continuidad de los aprendizajes en los párvulos en este contexto no solo a las familias les fue difícil, sino a toda la comunidad educativa, pues para ellos significó un gran desafío brindar apoyo y orientación al hogar para el bienestar familiar en la contención de emociones, situaciones adversas, que vivían tales como, brechas sociales y vulnerabilidades en las cuales se encontraban expuestas, producto del confinamiento por la pandemia.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo a los datos recopilados se encontró esta vinculación entre los recursos tecnológicos recursos didácticos y las perspectivas de las familias debido al contexto de pandemia covid-19, como lo indica las bases curriculares la familia es el primer agente educativo de los niños por lo tanto cumplen un rol fundamental en este proceso de enseñanza- aprendizaje ya que ellos deben contar con los recursos tecnológicos y de internet para que puedan acceder al material educativo que le entregan los centros institucionales para dar la continuidad a sus procesos de aprendizaje y que dichos recursos se puedan encontrar al alcance de las familias (Gárate, 2022, Marambio, et al., 2022).

5. CONCLUSIÓN

Sobre los resultados de la investigación y el impacto que generó el confinamiento por pandemia de Covid-19, fue muy complejo por lo que modificó la educación presencial al uso de plataformas virtuales, dando flexibilidad al currículum, mediante la priorización curricular sugerida por el MINEDUC (2020), para atender a las necesidades de cada estudiante. Por eso la educación virtual y los recursos entregados por los centros para la continuidad de aprendizaje estuvieron de la mano con la colaboración de las familias para alcanzar los objetivos planteados utilizando las diferentes estrategias metodológicas con las orientaciones entregadas por los educadores y las educadoras para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo que sienten y como enfrentan las familias en este nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje en sus hogares.

De acuerdo la percepción que tienen las familias sobre la calidad de los recursos entregados por los centros educativos analizados, indica que son acorde al interés y en beneficio para el desarrollo de sus hijos e hijas en la nueva forma de enseñanza. Siendo las cápsulas educativas el recurso mejor abordado para el fortalecimiento de la continuidad de los aprendizajes por los educadores y las educadoras.

REFERENCIAS

Gárate, F. (2022). Desafíos de emergencia en tiempos emergentes en el siglo XXI azulado por la pandemia:(re) construcción de la escuela. En Marín, J., Boffo, A., Ramos, M. y De La

Cruz, J. (Coords.). Retos de la Investigación y la Innovación en la Sociedad del Conocimiento. Editorial Dykinson S.L. ISBN: 978-84-1122-036-1. Pp. 114-122.

Hernández-Sampieri & Mendoza Torres. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

Marambio, C., Mendoza, M. y Lobos, C. (2022). Las clases y la evaluación virtuales en educación superior: Cuando SARS-COV-2 nos invade. En Marín, J., Boffo, A., Ramos, M. y De La Cruz, J. (Coords.). Retos de la Investigación y la Innovación en la Sociedad del Conocimiento. Editorial Dykinson S.L. ISBN: 978-84-1122-036-1.

MINEDUC. (2020). *Orientaciones para Planificar y Evaluar a Distancia en el nivel de Educación Parvularia*. Departamento de Gestión Curricular y Calidad Educativa.

MINEDUC. (10 de febrero de 2018). Normas generales. Diario oficial de la República de Chile.

Shuster, A. Puente, M. Andrade, O. Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramientas para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología. 4 (2) 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. MINEDUC.

Subsecretaria de Educación Parvularia. (2020). *Abrir los establecimientos de Educación Parvularia*. MINEDUC.

Subsecretaría de Educación Parvularia, JUNJI, Fundación Integra, Dirección de Educación Pública. (2021). *Chile se recupera y aprende*. Ministerio de Educación.

UCE. (2020). Fundamentos de la Priorización Curricular. Ministerio de Educación.

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo siglo.

UNICEF. (2020). *El aprendizaje debe continuar: Recomendación para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19*. UNICEF.

2. Prácticas docentes en contextos digitales para párvulos de 4 a 5 años en tiempos de pandemia

**Pamela Garrett Morillo⁴, Alondra Oliveros Muñoz⁵, Verónica Catalán Fica⁶
Dr. Francisco Gárate Vergara**

*Universidad Andrés Bello
fgaratevergara@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación busca exponer la problemática por la cual actualmente atraviesan los y las docentes a nivel mundial, referente a las prácticas pedagógicas realizadas en contextos digitales a raíz de la propagación del coronavirus SARS-CoV-2 el cual ha causado una pandemia sin precedentes en la sociedad actual. Dicha problemática se encuentra dentro de las líneas de investigación de prácticas pedagógicas en Educación Parvularia. Cabe destacar que es un estudio de caso múltiple ya que se analizan dos realidades a la vez que corresponden a lo que ocurre en dos centros educativos distintos. De esta manera se busca dar a conocer cómo los y las docentes se han visto en la obligación de tener que innovar en sus prácticas pedagógicas, para así continuar y dar fluidez al proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años de edad, dentro del contexto de virtualidad o educación online. Para dicha investigación, se utilizarán como instrumentos de recolección de datos cuestionarios de preguntas abiertas a docentes y familias que se encuentran bajo esta modalidad virtual, por otro lado, lecturas de investigaciones referidas a la educación de niños y niñas en contextos digitales en tiempos de pandemia. Finalmente, se realiza un registro de la información provista por las Educadoras de Párvulos y de las familias, luego se analizan ambos datos haciendo comparaciones donde se encuentran las similitudes y diferencias entre éstos, para posteriormente clasificar la información por categorías o dimensiones. Después se interpretan los datos y se hacen inducciones extrayendo las generalidades.

2. MÉTODO

El paradigma de la presente investigación es Interpretativo. En la presente investigación, de acuerdo a la información recolectada de parte de las familias y de las Educadoras de Párvulos, los cuales son considerados esenciales para este proceso, ya que sin ellos no habrían datos para poder desarrollar la investigación, se hace primero una descripción de la realidad vivida por cada uno de los agentes para posteriormente realizar un análisis interpretativo de dicha información, donde se toman en cuenta las particularidades enunciadas respecto a la situación planteada. El contexto viene a ser clave para el análisis, ya que se deben tomar en cuenta lo que rodea a cada estamento para poder darle sentido a lo expresado por cada una, profundizando en las razones y en los porqués de los hechos.

⁴ pameg1611@gmail.com

⁵ oliveros_81@hotmail.com

⁶ vcatalanfica@gmail.com

2.1 DISEÑO

En cuanto al diseño de la presente investigación, es de carácter “No Experimental” que, según Hernández, et al (2014) consiste en observar fenómenos tal cual como se dan en el contexto en el que suceden, para posteriormente analizarlos. A diferencia de las investigaciones experimentales donde hay un estímulo por parte del investigador o investigadora sobre una situación para luego evaluar sus efectos construyendo cierta realidad, en las investigaciones no experimentales sólo se observan situaciones ya existentes que no han sido provocadas intencionalmente. Dicho esto, la presente investigación sólo observa hechos ya ocurridos sin alterarlos o influir en ello ni plantear una situación diferente a la ya vivida, ya que se busca conocer las opiniones sobre ésta, para posteriormente analizar tales hechos.

En la presente investigación se busca indagar y formar una idea sobre un problema o situación o momento particular de interés y en este caso novedoso, sobre el que no hay mucha información al respecto por haber ocurrido recientemente.

La investigación además consiste en un estudio de caso que López, W. (2013) define como: “Investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano [...] Un investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia” (p.140). Puede tratarse de un individuo, una familia, un sistema, comunidad, hecho histórico, entre otros. Hernández, et al (2014). En este caso, se estudiará un fenómeno particular que son las prácticas docentes en contextos digitales para párvulos de 4 a 5 años en un contexto específico real que viene a ser la pandemia del COVID-19

2.2 ENFOQUE METODOLOGICO

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, ya que nos permite un análisis reflexivo sobre el punto de vista de los actores sociales del estudio, para este caso son las docentes y familias de dos establecimientos educativos. “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (Hernández, et al, 2014, p. 396) Frente a esto, se consideró adecuado hacerlo bajo esta perspectiva para conocer y comprender de manera significativa la experiencia de los participantes desde su propio contexto.

2.3 MUESTRA

La muestra se estableció en dos establecimientos educativos pertenecientes a colegios con subvención del Estado de Chile, la población de estudio corresponde a dos Educadoras de párvulos, así como a 22 familias entre los dos centros educativos. El tipo de muestra que se destaca es la llamada *muestra homogénea*, la cual hace referencia a que “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández, et al, 2014, p. 388).

Se diseñaron dos cuestionarios de preguntas abiertas basados en los objetivos propuestos en dicho estudio, uno fue creado para las Educadoras de Párvulos y el otro para las familias de los niveles de prekínder de cada establecimiento. Los cuales fueron elaborados con la finalidad de levantar la información de quienes experimentaron la situación en estudio, mediante el cual se pretende obtener una mayor riqueza de detalle en las contestaciones de los entrevistados. El cuestionario de las Educadoras consta de 9 preguntas de desarrollo de tipo abiertas, las cuales pretenden analizar las percepciones vividas en relación con el

proceso de sus estrategias de enseñanza por cada una de ellas durante la modalidad de clases online. Para las familias, el cuestionario fue creado con 11 preguntas de carácter abiertas con las cuales se pretende analizar las percepciones que tienen las familias con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo por las Educadoras durante la modalidad de clases online.

3. RESULTADOS

Triangulación por Dimensiones

3.1 La Pandemia y sus Efectos en el Contexto Educativo Digital

Frente a lo vivido producto de la pandemia, como sociedad no existían precedentes para abordar las clases, por ende, las experiencias educativas en los distintos niveles pedagógicos. Según Clínic Barcelona (2020) el coronavirus SARS-CoV-2 es un nuevo tipo de coronavirus que puede afectar a las personas y que mayoritariamente, en un 80% de los casos, sólo produce síntomas leves respiratorios, pero presenta un alto índice de contagio, por lo cual cada representante gubernamental a nivel mundial sostuvo que era importante mitigar las tasas de contagio tomando como medida principal el confinamiento de las personas en sus hogares. Con respecto a tal situación, las Educadoras de los establecimientos educativos Divina Pastora de La Florida y del Inmaculada Concepción de Colina comienzan a realizar las experiencias educativas en primeras instancias totalmente online, para evitar el contagio dada la situación de confinamiento, luego al ir avanzando la inmunidad de la población por el proceso de vacunación, se retoman las actividades en algunos establecimientos educativos de manera híbrida. Respecto a la educación a distancia, Juca (2016) precisa que:

Los especialistas la definen como la enseñanza y aprendizaje planificado, la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, requiere de la comunicación a través de las tecnologías y de la organización institucional especial [...] exige mayor independencia y autorregulación por parte del estudiante (citado en Fernández et al, 2020, p.107)

Claramente en cada establecimiento se determinaron diferentes estrategias para llevar a cabo de la mejor manera el proceso pedagógico. Las familias encuestadas de cada establecimiento comentan que en las actividades desarrolladas de manera online, las Educadoras abarcan las distintas asignaturas principales establecidas por el Ministerio de Educación, además de utilizar los textos ministeriales para el nivel de Pre Kinder. De igual manera, determinan que existieron dificultades de aprendizaje por parte de los niños y niñas en actividades de motricidad fina, comprensión y matemáticas, por otro lado, se presentan dificultades en las actividades centradas en los textos por distracciones externas y la suma de las actividades con tiempos demasiados extendidas en donde los niños y niñas debían estar sentados frente a una pantalla. Dentro del informe: COVID-19 CEPAL-UNESCO (2020).

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafíen a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes (p.4)

Como resultado del proceso educativo en el contexto virtual es que los y las docentes, niños, niñas y sus familias se han tenido que ir adecuando y adaptando a las diferentes dificultades

que se han presentado a lo largo de este período, descubriendo nuevas herramientas digitales y su manejo por medio de diferentes capacitaciones o tutoriales en los cuales conocen mejores opciones para la mejora continua de sus experiencias de aprendizajes y el proceso que conlleva.

3.2 Prácticas Docentes y Aprendizajes Significativos en Pandemia

Las Educadoras comentan que nace la gran necesidad de aprender a utilizar nuevas herramientas digitales aplicaciones y programas ya incluidos en las plataformas de Google y Microsoft Office con los cuales fueron fortaleciendo su desarrollo del plan educativo a distancia optimizando de mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas. A pesar de los esfuerzos tanto de los establecimientos, como de las Educadoras, no se puede dejar de lado que en algunos hogares se presentaron problemas para que los niños o niñas se pudiesen conectar de manera favorable a sus clases, estas dificultades pasan desde la conexión a internet como la de tener un solo aparato digital en el hogar y presentar la necesidad de utilizarlo más de una persona. Aguilar (2020) nos dice que:

La formación educativa ocurre de manera fragmentada pues existen escenarios donde más de tres personas necesitan ingresar a sus entornos de aprendizaje, sin embargo, la falta de recursos obliga los padres de familia a colocar turnos de ingreso a la plataforma virtual, negando al otro la posibilidad de continuar con normalidad sus estudios (p.119)

Las Educadoras con cada dificultad presente fueron llevando a cabo distintas estrategias para ir fortaleciendo en los niños y niñas el pensamiento crítico y la comprensión. Además de realizar prácticas pedagógicas en donde fueran los propios párvulos quienes pudiesen realizar su propio proceso cognitivo por medio del quehacer de ellos y ellas mismos/as logrando así mejores aprendizajes por parte de los niños y niñas. Con respecto a esto, Romero, F. (2009) nos dice:

El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento (p.2)

Por consiguiente, las Educadoras en la marcha se fueron capacitando, y se hicieron cargo de su autoformación en el uso de herramientas digitales innovadoras y lúdicas, con las cuales fueron generando mejores experiencias educativas con el objetivo de ir comprometiendo a los propios niños y niñas en su proceso educativo. También consideraron que los párvulos aprendieran en conjunto con otros a pesar de la separación existente que conlleva realizar las experiencias de aprendizaje de manera virtual, por medio de la retroalimentación entre pares al momento de intervenir. Si algún niño y niñas desconocía la respuesta de alguna interrogante, se fomentaba el pedir ayuda a los compañeros de clase. También se recalcó la importancia de cometer errores como proceso para construir el aprendizaje creando un espacio libre y seguro para hacerlo.

Por otro lado, las familias observaron durante el proceso educativo que las Educadoras realizaron sus clases de manera dinámica, práctica, interactuando constantemente con los niños y niñas generando por este medio virtual ambientes bien tratantes y respetuosos, además de utilizar en la medida que fuera posible distintos materiales pedagógicos visibles

dentro de cada hogar realizando experiencias de manera concreta. Carranza (2017) hace referencia a que: “se puede asegurar que para que el aprendizaje significativo pueda concretarse se requiere entonces una serie de acciones y/o cogniciones en cada uno de los estudiantes” (p.6) Para favorecer el desarrollo de sus clases las familias comentan que las Educadoras llevaron a cabo actividades de arte, manualidades, cantos, bailes, experimentos en los cuales los niños y niñas disfrutaron bastantes y que ellas consideraron para sus planificaciones educativas temas del interés de los párvulos siendo considerados/as sus opiniones dando una mayor pertenencia a los niños y niñas sobre su propio aprendizaje.

3.3 Experiencias Lúdicas Basadas en el Principio del Juego Durante las Clases Online

Considerando que las experiencias desde su base, origen y esencia son y deben ser lúdicas, es que las Educadoras mencionan que dentro de su quehacer educativo utilizaron diferentes estrategias; mucho más lúdicas y prácticas, en las que los niños y niñas se mantuvieron en constante movimiento durante su proceso de enseñanza aprendizaje, dando paso a la interacción continua y abriendo camino hacia el juego durante la experiencia. De acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2011):

La experiencia que abre el jugar y, específicamente, el jugar con otros, es una experiencia sensiblemente diferente de otras experiencias a las que el niño se enfrenta. Del mismo modo que la experiencia artística (musical, literaria, plástica y otras) no puede ser reemplazada por otro tipo de experiencias, el juego como forma de aprehender el mundo tampoco puede ser reemplazado. (p.31)

Del mismo modo, pero detallando un poco más, es que las familias especificaron nombrando diferentes actividades manuales, de movimiento, que implican el juego y experimentos, la manipulación de material, también las de carácter artístico, y la lectura de cuentos. De manera que, si bien los niños y niñas debían permanecer frente a las pantallas durante la realización de la mayoría de las experiencias, por otro lado, existían y las docentes generaban oportunidades de aprendizaje lejos de estas. Referente a esto el MINEDUC (2020) señala en el documento Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19:

Considerar que los docentes pueden asignar tareas en papel intencionalmente en lugar de computadores para reducir el tiempo de pantalla de los estudiantes. Los estudiantes pueden tomar una foto del trabajo completado y cargar una foto para enviar la tarea. Incluso en clases de arte se puede pedir a los estudiantes que tomen fotos de su trabajo para presentarlo al docente y compartirlo con la clase. (p. 14)

Las Educadoras entrevistadas, además de generar instancias y experiencias donde los niños y niñas tuvieran otras oportunidades y acceso a un material diferente al digital, indirectamente consideran diferentes medios de adquisición de aprendizajes, logrando abarcar a un número mayor de niños y niñas con aprendizajes significativos, generando en ellos también una mayor pertenencia frente a los aprendizajes adquiridos.

3.4 Recursos Didácticos Digitales

Para las Educadoras se hace esencial el uso adecuado con respecto a las herramientas digitales considerando que en un momento fue por medio del único recurso con el cual podían seguir con sus clases. Flores et al. (2020) nos indica que:

Los estudios desarrollados en diversas comunidades académicas a distancia nos pueden guiar hacia el conocimiento de cómo convertirnos en profesores virtuales, cuya opinión es que: “El profesor debe actualizarse en el uso de las Tics para el uso de plataformas de comunicación, pero más importante es desarrollar las habilidades y conocimientos de estrategias, para que a través de esas Tics se logre el aprendizaje significativo del alumno” (p.2)

Frente a esto, las Educadoras entrevistadas comentan que utilizaron herramientas de Google y Office complementándolas con otras aplicaciones, tales como, Robot Swivl, la cual permite una mejor visión y audición para las clases híbridas permitiendo una mejor interacción con los niños y niñas que están en sus hogares. Para seguir fortaleciendo y dotando de mejores herramientas digitales a los y las docentes el Gobierno durante la marcha de esta pandemia ha ido creando distintas instancia para mejorar los procesos educativos, ante lo cual el MINEDUC ha publicado en su documento “Orientaciones Mineduc Covid-19” (2020):

[...] tras un acuerdo con el Ministerio, creará cuentas de G Suite for Education para todos los establecimientos con subvención, lo que incluye acceso a Google Classroom: sistema de gestión de aulas virtuales que permite a los docentes organizar el contenido de sus cursos, dar seguimiento a tareas y comunicarse con los estudiantes. Adicionalmente, se dispone un WhatsApp +56 (9) 9558-8088 para consultas de docentes sobre aspectos técnicos (no pedagógicos) de dichas plataformas. (p.8)

Cada docente se fue haciendo cargo de su propia autoformación para el mejor uso de las TIC en sus clases. Las familias al reflexionar sobre las herramientas que fueron utilizadas en las actividades de sus hijos e hijas comentan que las Educadoras fueron cambiando sus estrategias para desarrollar sus experiencias pedagógicas en las cuales el material audiovisual que mejor recepción tuvieron por parte de los párvulos fue la de realizar juegos virtuales como también interactuar por medio de una plataforma con la Educadora. Con respecto al uso en las herramientas digitales el Ministerio de Educación pública “Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19” (2020) mencionando que:

Los materiales y recursos de los que se va a disponer: que se trate de un espacio virtual no implica disponer de una gran gama de recursos o de recursos complejos, sino aprovechar los recursos disponibles, tanto para estudiantes como para docentes. Nuevamente es importante tener presente que lo central es el objetivo de aprendizaje, no las actividades o recursos en sí mismos. Del mismo modo, tanto docentes como estudiantes deben tener la posibilidad de familiarizarse con el uso de las plataformas que se utilicen para hacer la clase, la que debe constituirse en un factor que facilite y no entorpezca las relaciones de enseñanza y de aprendizaje (p.5)

Las Educadoras al disponer de diversos recursos digitales en sus prácticas pedagógicas facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje basado en los comentarios de las familias encuestadas.

3.5 Evaluación Pedagógica en el Contexto Virtual

La evaluación en el ámbito educativo es una parte importante dentro del ciclo que debe realizar la Educadora en su plan pedagógico. Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) nos indican que:

La evaluación, por su parte, es la práctica mediante la cual el equipo pedagógico recoge y analiza información en forma sistemática de los procesos y logros de los párvulos, en situaciones auténticas y funcionales, y retroalimenta a los involucrados (p.103)

En base a lo expuesto en las Bases Curriculares, las Educadoras en el contexto de educación a distancia producto de la pandemia evaluaron por medio de diversas estrategias a los niños y niñas. Una de ellas fue mediante preguntas metacognitivas durante las sesiones de clases, también se generó una estrategia de alianza con las familias para apoyar el proceso evaluativo de sus hijos/as realizando entrevistas a los y las apoderados/as de los párvulos, creando compromisos orientados hacia la mejora y apropiación de aprendizajes. Por otro lado, se aplicaron evaluaciones de rendición de un producto de medición de conocimientos como prueba de conocimientos establecida por el establecimiento educativo. Por último, los principales instrumentos de evaluación utilizados fueron el registro de observación, lista de cotejo y la escala de apreciación. Peralta (2017) en su libro “Construyendo Currículos Posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana” señala que la evaluación es:

Un proceso constante, sistemático y dinámico que pretende la objetividad, pero que asume las subjetividades, a través de la cual se recolecta información relevante, la cual se analiza desde el contexto de los diferentes agentes y elementos del currículo, emitiendo un juicio valorativo que ayude a la determinación de nuevas alternativas de decisión (p. 179)

4. DISCUSIÓN

Las Educadoras al desarrollar diversos instrumentos evaluativos analizan de mejor manera la información de cada párvulo. Las familias comprenden este proceso del plan educativo, como importante y participan de él entendiendo de qué manera la Educadora evaluó a su hijo o hija comentando que fue por medio de la observación directa de los niños y niñas, y también de sus trabajos realizados durante las clases. También indican que las Educadoras las entrevistaron y aplicaron una autoevaluación con respecto a los trabajos realizados por los párvulos. Finalmente, las familias comprenden e indican que las Educadoras dentro del ciclo evaluativo las retroalimentan con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de su hijo o hija, estableciendo compromisos de mejora, como se menciona anteriormente, para favorecer el desarrollo del plan educativo a distancia.

Desde el año 2020 producto del virus SARS-CoV-2 nos entramos en un escenario académico en el cual hemos tenido que estar recibiendo y otorgando una educación a distancia en relación a esta dinámica Juca (2016) precisa que:

Es un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías. Los especialistas la definen como la enseñanza y aprendizaje planificado, la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, requiere de la comunicación a través de las tecnologías y de la organización institucional especial (citado en Fernández et al, 2020, p.107)

Los y las docentes independiente del nivel educativo han ido innovando en la metodología para realizar sus clases. Las Educadoras entrevistadas comentan que utilizaron herramientas de Google y Office complementándolas con otras aplicaciones, tales como, Robot Swivl, la

cual permite una mejor visión y audición para las clases híbridas permitiendo una mejor interacción con los niños y niñas que están en sus hogares. A pesar, de incorporar herramientas digitales consideramos que estas no fueron las suficientes, ya que por medio de ellas en sí mejoraron la conexión y fluidez de sus clases, pero no utilizaron aquellas que son más lúdicas y dinámicas sobre todo en aquellas actividades en las cuales los niños y niñas pierden el interés por participar activamente. Sabemos que en la educación parvularia de los colegios, los párvulos se encuentran sometidos a una escolarización pensando en el nivel siguiente al cual deberán asistir, pero no se piensa en su etapa del desarrollo y que es por medio del juego en donde ellos y ellas aprenden de mejor manera. La educación a distancia vino a demostrar la deficiencia que existe a nivel gubernamental en la educación parvularia sometiendo a los niños y niñas a estar sentados/as largos periodos frente a una pantalla olvidando su capacidad de concentración. Contreras et al, (2008) nos dice que el área intelectual “es aquella área que desarrolla la inteligencia y abarca capacidades tales como concentración, atención, memoria, etc. [...] la capacidad de atención y concentración es muy limitada, siendo correspondiente a la edad de 4 a 6 años: 15 min o más” (p.5). Por otro lado, no se valoró el hecho de que los niños y niñas aprenden por medio de la socialización con el otro/a, es decir con sus propios pares, en ningún registro se observa que las Educadoras permitieran este contacto más bien se hace referencia a que se les solicitaba permanecer con los micrófonos silenciados, lo cual no favorece las interacciones cognitivas y el valorar los aprendizajes previos de los niños y niñas, no permitiendo la comunicación verbal y la fluidez de opiniones con respecto a temas de su interés. COVID-19 CEPAL-UNESCO (2020) se hace referencia a que:

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafíen a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes (p.4)

Si bien las Educadoras crearon experiencias atractivas y así lo comentan las familias quienes relatan que observaron que las clases fueron de manera dinámica, práctica, interactuando constantemente con los niños y niñas generando por este medio virtual ambientes bien tratantes, además de utilizar en la medida que fuera posible distintos materiales pedagógicos visibles dentro de cada hogar realizando sus experiencias de manera más concreta. También señalan que sus hijos e hijas perdían la atención en algunas materias existiendo dificultades por parte de los niños y niñas en actividades de motricidad fina, comprensión y matemáticas, a esto se le suma que las actividades comprendían tiempos demasiados extendidos en donde los niños y niñas debían estar sentados frente a una pantalla. Sabemos que las Educadoras entrevistadas no estimaron en esfuerzos para poder llevar a cabo su proceso pedagógico utilizando herramientas digitales, aplicaciones y programas ya incluidos en las plataformas de Google y Microsoft Office con los cuales fueron fortaleciendo su desarrollo del plan educativo a distancia optimizando de mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas y así lo reflexionan las familias quienes comentan que las Educadoras llevaron a cabo actividades de arte, manualidades, cantos, bailes, experimentos en los cuales los niños y niñas disfrutaron bastante y que ellas consideraron para sus planificaciones educativas temas del interés de los párvulos siendo considerados/as sus opiniones dando una mayor pertenencia a los niños y niñas sobre su propio aprendizaje.

Por otra parte, se comprende como un hilo conductor en el proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación, “la planificación y la evaluación se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docente” (MINEDUC, 2018, p.103). La

evaluación se comprende como un proceso sistemático constante, de características crítico y reflexivo, que busca comprender y analizar el quehacer educativo y se va realizando en la medida que se desarrolla la experiencia educativa, la cual enriquece la planificación permitiendo oportunidades de mejora en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, las Educadoras entrevistadas hacen referencia a que utilizaron como estrategias las preguntas metacognitivas para apoyar el proceso evaluativo durante las sesiones de clases, también se generó una estrategia de alianza con las familias sus hijos/as realizando entrevistas a los y las apoderados/as de los párvulos. Por otro lado, se aplicaron evaluaciones de rendición de un producto de medición de conocimientos como prueba de conocimientos establecida por el establecimiento educativo. Por último, los principales instrumentos de evaluación utilizados fueron el registro de observación, lista de cotejo y la escala de apreciación. Si bien dieron continuidad evaluando a los niños y niñas no se utilizaron estrategias distintas a las cuales se utilizan en la presencialidad, al contrario frente a una pantalla ellas consideran importante evaluar un “producto” pidiendo observar lo que realizaron los niños y niñas determinando como eje central terminar a tiempo la tarea solicitada causando en muchos niños y niñas un estrés y desinterés por querer participar de las clases online. En educación parvularia más que el “producto” se debe valorar el proceso del aprendizaje el despliegue de las habilidades y saberes que presentan los párvulos ante tales actividades propuesta su compromiso, participación e interacciones afectivas que disponen los niños y niñas en su proceso pedagógico. Es una oportunidad de mejora que se les presenta a los y las docentes del área de la educación inicial favoreciendo y potenciando aprendizajes de calidad, pertinente y significativo para los niños y niñas.

5. CONCLUSIONES

Como bien sabemos como sociedad a nivel mundial nos estamos enfrentando a una nueva forma para abordar los procesos educativos, ya que producto de la propagación del virus SARS-CoV-2 que es un nuevo tipo de coronavirus que presenta un alto índice de contagios, se determina confinar a las personas y en Chile se establece el 15 de marzo del 2020, la suspensión completa de las clases en todos los establecimientos educacionales intentando así mitigar la propagación del virus. Por lo tanto, es que cada docente comienza a buscar distintas estrategias cambiando el habitual plan educativo por uno a distancia y así continuar con el proceso educativo de cada niño y niña. Frente a tal situación es que de acuerdo a las entrevistas realizadas a las Educadoras es que ellas nos comentan que comienzan a realizar las experiencias educativas en primera instancias totalmente online, y luego al ir avanzando la inmunidad de la población en el 2021 se retoman las actividades en algunos establecimientos educativos de manera híbrida

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje y como tal se le debe atribuir la importancia que merece. En este contexto de enseñanza virtual, las Educadoras mantuvieron estrategias evaluativas estandarizadas manteniendo el foco en los resultados obtenidos en cada actividad, sin embargo se dejó a un lado la importancia del proceso de construcción de aprendizajes que es esencial para lograr resultados porque es allí en dicha mediación cuando los párvulos van alcanzando el desarrollo potencial y donde se evidencian además las dificultades de dicho proceso, para mejorar el plan pedagógico y sus estrategias. Si bien las Educadoras indican que observaron a los niños y niñas durante las clases, como se ha mencionado anteriormente, la atención a las particularidades se pierde porque se debe ver la imagen de muchos párvulos a la vez que por consiguiente limita ofrecer apoyos focalizados, además de observar detalladamente lo que ocurre, lo que pregunta o expresa el niño al respecto debido a que generalmente se solicita apagar los micrófonos para

no interrumpir la intervención de la Educadora y para que el sonido se escuche mejor. Quien sí tiene acceso directo a la actividad del párvulo es la familia pero generalmente no conocen las estrategias de mediación pertinente a la situación.

No es sorpresa que debido a la situación por la que atraviesa Chile y el mundo, todos han tenido que cambiar y modificar la forma en que normalmente realizan sus actividades diarias. De lo presencial a lo digital, y entre ellas la forma de Educar y el proceso de enseñanza aprendizaje de millones de niños y niñas en todas sus edades. Frente a esto, es que los y las docentes han tenido que reinventar su trabajo, puesto que aún desde la virtualidad deben ejercer y conservar puntos claves para la adquisición de aprendizajes significativos, como generar instancias y experiencias lúdicas basadas en el principio de juego, teniendo como protagonista al niño y niña. Debido a esta situación, es que las Educadoras entrevistadas comentan que utilizaron diferentes y variadas estrategias educativas para llevar a cabo su quehacer pedagógico y poder dar continuidad y fluidez al proceso de enseñanza aprendizaje de los párvulos, otorgándoles un valor mucho más lúdico y práctico, en donde el movimiento y entretención fueran fuente principal de motivación para los niños y niñas del nivel

Estamos avanzando en esta era digital, encontrándonos con ritmo acelerado de cambios donde nos caracterizamos por ir haciendo sobre la marcha, lo cual no puede volver a pasar en el ámbito educativo, se debe estar preparados e inmersos en grandes conocimientos digitales los cuales deben ser en todo ámbito. No solo en aplicaciones de comunicación o de entretención, sino que en conocimientos y manejos de herramientas y aplicaciones educativas contribuyendo a un buen desarrollo como docentes del proceso de enseñanza aprendizaje hacia los niños y niñas permitiéndoles respetar su singularidad, hitos de desarrollo, ritmos de aprendizajes generando en ellos y ellas aprendizajes oportunos y significativos utilizando la tecnología que cada vez se va insertando más y más en la escuela.

REFERENCIAS

Aguilar, F. (2020). *Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. Quito. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>

Beltrán, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>

Carranza, M. d. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00898.pdf>

Casanova, M. A. (2016). *Manual de Evaluación Educativa*. La Muralla.

CEPAL UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.

Clínic Barcelona. (12 de Marzo de 2020). *Clínic Barcelona.Hospital Universitari*. Obtenido de <https://www.clinicbarcelona.org/asistencia/enfermedades/covid-19>

Cobeñas, P. (2020). *Aula feliz para el aprendizaje a distancia en tiempos de COVID-19*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-172.pdf>

Contreras, P., & Baeza, J. (2008). *Estimulación Montessori para niños y niñas preescolares de colonias urbanas*. Santiago. Obtenido de <http://altascapacidades.eneuskadi.com/wp-content/uploads/2015/07/manualestimulacionmontessori.pdf>

Cortés, F., & Meñaca, I. (2015). El juego: una estrategia para la enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales de los suboficiales de la escuela de formación de infantería de marina de Coveñas Sucre, Colombia. *Palabra*.

De Angelis, S., & Rodrigues, C. (2011). *Senderos didácticos con TIC. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en educación infantil*. Novedades Educativas.

Flores, G., De Alba, R. y Caicedo, E. (2020). Recomendaciones básicas de competencias docentes para la modalidad no escolarizada en tiempos de la pandemia. *Humanidades, Tecnología y Ciencia, del instituto Politécnico Nacional*, 22 (artículo N° 25). http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/23/HUMANIDADES_23_000877.pdf

García Hernández, G. E., & Manzano Caudillo, J. I. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348726002.pdf>

Gómez, J., & Covarrubias, M. A. (2020). ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: CARACTERÍSTICAS DEL GUÍA, DEL APRENDIZ y DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES POTENCIALIZADOS. *EDUCAmazonia*, 462-490. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7618411.pdf>

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 235-241. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL.

Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Marcelino Champagnat, Lima. Obtenido de http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/64_HML_APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO%20Y%20FUNCIONAL.pdf

López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 139-144. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Manhey, M. (2021). *PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones. Obtenido de <https://ariadnaediciones.cl/images/pdf/Planificacion.y.Evaluacion.para.los.Aprendizajes.pdf>

Martínez, X. (2020). Pandemia por COVID-19 y la virtualización de las aulas: La importancia del juego. *Revista Científic*, 370-383. Obtenido de <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.20.370-383>

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5.a edición*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

MINEDUC. (2012). *ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA*. Santiago. Obtenido de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf

- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago.
- MINEDUC. (2020). *Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. Santiago. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>
- MINEDUC. (2020). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Obtenido de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. (2011). *Juego y educación inicial*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL006499.pdf>
- Monasterio, F. (3 de Marzo de 2021). 365 días de pandemia. *Pauta Diario Digital*. Obtenido de <https://www.pauta.cl/nacional/cronologia-primer-ano-pandemia-chile>
- Moreira, M. A. (2020). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: LA VISIÓN CLÁSICA, OTRAS VISIONES E INTERÉS*. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/373/3731779005/index.html>
- Moreno, M. F. (2020). *Rol de la evaluación educativa en la formación inicial docente para la primera infancia*. Obtenido de Rol de la evaluación educativa en la formación inicial docente para la primera infancia
- Moreno, M. F. (s.f.). *Integración Curricular de las TIC en Educación parvularia*. Santiago.
- Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F., & Tortosa, F. (2012). *RESPUESTAS FLEXIBLES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS*. Obtenido de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=10615&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=10615&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)
- Neill, D., & Cortez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. Machala: Ediciones UTMACH. Obtenido de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLainvestiagcionCientifica.pdf>
- Nieva, J. A., & Martínez, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100009
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, 118-124. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Palominos, M. y Martínez, V. (2020). COVID-19 y las debilidades de la educación a distancia en Chile. Universidad Católica Silva Henríquez. Obtenido de <http://comunicaciones.ucsh.cl/opiniones/covid-19-y-las-debilidades-de-la-educacion-a-distancia-en-chile/>
- Peralta, M. V. (2014). *Construyendo Currículos Posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Homosapiens.
- Ponce, M. C. (2016). *JUEGO, LIBERTAD Y EDUCACIÓN*. Santiago: Ediciones de la Junji. Obtenido de

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16958/Cuaderno-3-reimpresi%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, P. (s.f.). Obtenido de Edukame: <https://edukame.com/como-mejorar-la-atencion-y-concentracion-en-los-ninos>

Real Academia Española. (2021). *Diccionario Real Academia Española*. Madrid.

Reynosa Navarro, E., Rivera Arellano, E. G., Rodríguez Galán, D. B., & Bravo Díaz, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1580>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 11-22. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 1-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>

Romero, F. (2009). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO. *Temas para la Educación*. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Santos, Y. (2010). ¿CÓMO SE PUEDEN APLICAR LOS DISTINTOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA A LA CULTURA FÍSICA Y EL DEPORTE? *Podium. Órgano Divulgativo de GDeportes*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6174061.pdf>

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <https://docplayer.es/13239348-Ensenar-el-juego-y-jugar-la-ensenanza.html>

Swig, S. (2015). *TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente*. Notas de Política PREAL. American Dialogue. <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/349.pdf>

Universidad Autónoma de Madrid. (2020). Número extraordinario: Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Obtenido de https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3/630

3. Preservación de las tradiciones a través del trabajo pedagógico del nivel medio mayor en tres jardines infantiles de Fundación Integra, distribuidos en las zonas Norte, Centro y Sur de Chile en contexto de Priorización Curricular por pandemia

Daniela Patricia Ortiz Palma⁷ y Karina Alejandra Ortega Quiroz⁸
Dr. Francisco Gárate Vergara

Universidad Andrés Bello
fjgaratevergara@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo analizar la preservación de las tradiciones y la cultura a través del trabajo pedagógico del nivel medio mayor de tres jardines infantiles de Fundación Integra, distribuidos en las zonas Norte, Centro y Sur de Chile en contexto de Priorización Curricular debido a la pandemia de Covid-19 que afecta a todo el mundo, a través de categorías elaboradas por el equipo investigativo. Dichas categorías están fundamentadas en los antecedentes teóricos recopilados referidos al tema central, Preservación de las tradiciones y lo planteado en las normativas legales vigentes presentes en la Ley General de Educación (2009), las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) y el Referente Curricular de Integra (2019) que sienta las bases para el trabajo pedagógico de los equipos de aula.

La unidad de análisis está conformada por las aulas del nivel medio mayor, las Educadoras de Párvulos y el personal técnico, responsables del proceso educativo.

Es fundamental tomar en consideración los aportes teóricos que se describen más adelante, que en su conjunto mencionan la relevancia que tiene el ejercicio de las tradiciones en el contexto educativo y cómo el adulto mediador juega un rol clave tanto en la construcción del aprendizaje como en las interacciones que en él se dan. En el Referente Curricular se especifica que:

La intención es ofrecer una propuesta educativa general, que pueda ser tomada por los equipos educativos y recreada permanentemente a la luz de la práctica pedagógica, y con las particularidades que demanda la realidad local, de manera de responder en forma adecuada y desafiante a las características, necesidades y fortalezas de las niñas y niños de hoy, en un mundo que ha cambiado y sigue cambiando y que otorga, cada vez, nuevas y variadas situaciones y oportunidades de aprendizaje. (Integra, 2019, p.5)

Podemos inferir que la propuesta pedagógica generada por el equipo educativo es determinante y significativa en los diferentes contextos, y que los conocimientos deben estar en constante actualización, al servicio de la innovación educativa, respondiendo a los cambios culturales y sociales.

La búsqueda de docentes facilitadores de ambientes para la preservación de las tradiciones en contexto de pandemia a través del juego, la exploración, la creatividad, el bienestar y el significado nos lleva a la pregunta ¿De qué manera son entendidos y llevados a la práctica

⁷ d.ortizpalma2805@gmail.com

⁸ kari.ortega.q@gmail.com

los lineamientos legales internacionales, nacionales e institucionales para el logro de este objetivo en medio de una emergencia sanitaria?

Es así como surge la necesidad de ampliar la información con respecto a este tema, y aportar conclusiones que sensibilicen frente a la realidad. Se espera que el análisis crítico de estas tenga un impacto positivo directo en los niños, niñas y el personal a cargo.

2. MÉTODO

Esta investigación contiene un gran número de referencias teóricas que en su conjunto dan sentido a los conceptos y por tanto son aceptados y reconocidos. El paradigma usado es el interpretativo: “En ciencias sociales el paradigma interpretativo se puede definir como el esfuerzo por comprender el sentido de la acción para los actores sociales en el contexto del mundo de la vida” (Fernández, 2014, p.14) es decir, que se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. A través de él se puede comprender que la realidad es dinámica y diversa y que se dirige a la práctica social, la comprensión y el significado.

2.1. DISEÑO

El diseño de esta investigación es no experimental. Es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Como señalan Sampieri, Fernández y Baptista (2010) Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador.

2.2. ENFOQUE METODOLOGICO

Tomando como base el paradigma interpretativo, nuestra investigación busca recopilar la información adecuada y pertinente para el estudio cuantitativo y cualitativo, es decir tiene un enfoque mixto. El diseño metodológico de esta investigación es en primera instancia de carácter cuantitativo con el fin de seleccionar los jardines de muestra y establecer a través de sus resultados la realidad de un grupo de establecimientos, en cuanto a cómo son consideradas las tradiciones en el quehacer educativo. Luego pasaremos a una segunda parte donde se abordaron los hallazgos desde un carácter cualitativo, de acuerdo con Flórez y Tobón (2004) nuestro análisis en este punto no establecerá una relación ni medición estadística, si no que nos insertamos en una realidad, para descubrir cómo es entendido y llevado a cabo el proceso de preservación de las tradiciones en un contexto de pandemia, en consideración de los lineamientos curriculares nacionales e institucionales.

2.3. MUESTRA

La investigación es de carácter exploratorio, se considerará como Universo a los jardines infantiles de Fundación Integra distribuidos en nuestro país que contaban con el nivel medio mayor y en este sentido la muestra de centros educativos que contestaron la primera encuesta enviada, en total 92 establecimientos. En una segunda fase de tipo intencionada se seleccionan tres jardines distribuidos geográficamente en Chile, siendo uno por cada zona, zonas norte, centro y sur de Chile respectivamente, los mismos constituyen nuestra muestra.

3. RESULTADOS

3.1 Trabajo Pedagógico

Con respecto al trabajo pedagógico que realizaron durante la pandemia los tres jardines infantiles de Fundación Integra, vemos que las Educadoras de párvulos señalan que es importante el trabajo de la cultura y las tradiciones locales y que en un momento de crisis este objetivo era idóneo para fortalecer las relaciones interpersonales, que recordemos fueron las afectadas por el distanciamiento social. Las profesionales generan desde su rol diferentes estrategias y/o redes de apoyo para fomentar y preservar este objetivo sin exponer la salud de los participantes. Aparece aquí un gran desafío para ellas, mantener la comunicación con las familias y sus equipos, motivarlos a todos a dar permanencia y disposición al aprendizaje y a seleccionar objetivos pertinentes a la realidad, social y emocional. Por su parte las técnicas apoyan estas decisiones creando recursos de apoyo e innovando en su práctica para llegar a la gran mayoría de niños y niñas. Destaca el uso de TICs, ya sea videos, materiales pedagógicos enviados al hogar y el uso de aplicaciones como lo es zoom y redes sociales. Los tres jardines infantiles señalan que el apoyo de las familias para desarrollar estas experiencias fue de gran importancia y un factor primordial a la hora de concretar las metas propuestas.

En el marco teórico se cita:

Vygotsky (1974) plantea que el desarrollo humano no puede ser concebido como una característica del individuo independiente del contexto en el que éste piensa y actúa; por el contrario, se ve determinado por el entorno sociocultural en dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas o a otras.(como se citó en María Díaz & María García, 2016.p 812)

Vemos esta necesidad del nuevo individuo de acceder a esta cultura como un derecho, que permitirá su desarrollo social y personal.

También las bases curriculares nos hablan de la importancia de que niños y niñas se sientan como una parte activa de su familia y comunidad y, como ya hemos especificado, que el sentido de pertenencia se forme en un ambiente inclusivo. Respecto del concepto de ciudadanía como tal vemos que la Superintendencia de Educación Parvularia especifica que es:

[...] condición social y política que enmarca el reconocimiento de los hábitos, las costumbres y los valores de una sociedad específica, el ejercicio de los derechos civiles y sociales, y políticos; el cumplimiento de deberes correlativos a tales derechos; y la capacidad de aportar constructivamente al desarrollo de la sociedad (MINEDUC, 2020. p.11).

Existe un aprendizaje mutuo donde todos crecerán de alguna manera, pero no exento de problemas y desafíos, que de manera particular las entidades de educación deben sortear, adaptándose e innovando para proporcionar un equilibrio entre ellos.

Sin olvidar que:

En el ámbito educativo, hay pertinencia cultural cuando se vinculan los contenidos y las prácticas de enseñanza con la realidad cultural de quienes aprenden. El reconocimiento y valoración del propio mundo permite construir aprendizajes significativos que favorecen la comprensión y la comunicación con los/as demás. Dicho de otro modo, para que el aprendizaje sea de calidad es necesario que niños, niñas y jóvenes se sientan orgullosos/as

de ser quienes son y que reconozcan el valor de sus costumbres, saberes tradicionales y formas de estar y pensar la realidad. (Consejo nacional de la cultura y las artes, 2016.p.20.)

Con esto vemos que el desarrollo del trabajo pedagógico que se realiza en los tres jardines es pertinente a lo que nos dice la teoría para llevar a cabo que los niños y niñas puedan conocer y reconocer las tradiciones y cultura de su entorno.

3.2 Preservación

En referencia a la preservación podemos decir que en el jardín del norte hay un enfoque exclusivamente dedicado a la preservación de las tradiciones locales y sobre todo al rescate de la lengua Licanantai, propia del lugar. Buscan replicar actividades que realizan en casa y que dan sentido de pertenencia. Cruzan la cultura y tradiciones con el resto de los aprendizajes curriculares. Afirman que el desarrollo de los aprendizajes a través de la cultura permite la preservación, pues queda en la memoria del niño y niña, es algo que ha vivido y que transmite luego a sus cercanos. En la misma línea, el jardín de la zona centro agrega que es importante aprovechar curricularmente el contexto más cercano, partir de lo que niños y niñas ven y viven cada día, de aquello que les es conocido, apreciado y promover en cada párvulo el respeto por su historia y también por la del resto.

En el sur coinciden en hacer un rescate de la cultura familiar y agregan que el jardín infantil tiene el deber de otorgar espacios para el desarrollo y preservación de la cultura pues muchas veces las familias desconocen la importancia de enseñar sus tradiciones.

En cuanto a las técnicas no dicen que el trabajo entorno a la preservación de las tradiciones y cultura local en los jardines infantiles se vincula con diferentes estrategias como lo es el trabajo colaborativo con las familias, redes y comunidad en general y los recursos que proporcionan a los niños y niñas, que también debe ser pertinente y significativo, que permita un acercamiento próximo a la realidad, siempre en resguardo de la seguridad de todos. Podemos ver que en la zona norte y sur hacen partícipes a las familias para fomentar la preservación de las tradiciones con disertaciones. En el jardín de la zona centro vemos cómo las experiencias son enfocadas a que el niño y la niña sea el protagonista en sus aprendizajes a través de la manipulación directa de material concreto que se ocupa en la zona, conociendo el trabajo artesanal y la importancia de la tradición como la trilla a yegua suelta, que los niños y niñas vivan esas experiencias de manera lúdica y que disfruten de su aprendizaje haciéndolo más significativo para ellos. Destacan aquí las entrevistas que realiza el personal a la comunidad, en específico a las personas responsables de crear cultura en la zona. Esta estrategia fomenta la participación de todos en el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

De acuerdo con el marco:

La familia es portadora de la antorcha de los cambios sociales y culturales. En la familia se produce la transmisión de valores, emociones, afectos, pensamientos, creencias, actitudes, usos, costumbres, tradiciones. El espejo de la familia refleja la identidad del pueblo, la identidad grupal y la identidad individual. Y esta identidad llevará al individuo a elegir diferentes caminos a lo largo de su vida. En la elección de estos caminos, el individuo se convierte en agente social y, como modelo cultural identificativo, es un ser activo en el cambio social (Ruiz, 2004. p.4)

Vemos como las familias cumplen un rol fundamental para la preservación de las tradiciones y en los tres jardines buscan el apoyo e incorporan y reconocen que la participación de ellos

es fundamental en el aprendizaje de sus hijos e hijas, no solo en las tradiciones o cultura sino en todo ámbito necesario para el desarrollo integral de ellos.

También en el marco teórico se cita a Eduardo Bericat (2016):

1. La cultura como modo de vida

El concepto de cultura como modo de vida de un pueblo, una comunidad, una nación o un grupo humano es amplio y abarca muchas cosas. En la clásica definición de E. B. Taylor, la cultura es un todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre en tanto miembro de una sociedad. Para Ralph Linton, la cultura es el conjunto de ideas, respuestas emocionales condicionadas y pautas de conducta que los miembros de una sociedad adquieren mediante educación o imitación, y que comparten en cierto grado. La cultura se transmite y se comparte, es la herencia social que reciben los individuos. Desde esta perspectiva, la cultura incluye: el conjunto de ideas, creencias, valores y actitudes; los objetos e instrumentos materiales; las normas, leyes y hábitos; y las pautas de comportamiento de los miembros e instituciones de una comunidad. En suma, comprende la cultura inmaterial, la cultura material y la conducta de individuos y organizaciones. Así definida, la cultura se identifica con el modo de vida de un grupo humano. (p. 125)

La cultura forma parte de nuestra vida, nos da identidad y en este caso vemos cómo cada centro, independiente de la zona donde se encuentra ubicado, intenta preservar las tradiciones y la cultura de su localidad a través del trabajo pedagógico, busca diferentes estrategias para llegar a los niños y niñas aún en tiempos de pandemia.

Reiteramos que el trabajo sistemático de estos objetivos incrementa la confianza sobre la identidad personal y fortalece el vínculo que nos une a los demás y a nuestra historia. “[...] es fundamental para que los niños y niñas, desde su entorno más cercano, identifiquen elementos significativos de su cultura de pertinencia, fundamentales para la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos” (MINEDUC, 2020, p. 18)

Observamos que el trabajo realizado es pertinente a lo que nos dice el marco teórico y las diferentes fuentes. Si bien cada jardín las fomenta o trabaja con un enfoque diferente y que sabemos que tanto las estrategias como los recursos para preservar la cultura y tradiciones van a ser siempre en relación el lugar donde se encuentren los jardines infantiles insertos es necesario señalar que el objetivo es el mismo, desarrollar en niños y niñas la valoración de su entorno y abrir las puertas a múltiples posibilidades de acción, que tarde o temprano influirá en sus decisiones de vida. La cultura local o de pertenencia es fundamental en una adecuada formación cultural de niños y niñas, ya que ésta tiene un importante contenido afectivo, de identidad, adaptación y significados profundos. (MINEDUC, 2002. p.5)

3.3 Tradiciones

En relación a las tradiciones podemos decir que los tres jardines infantiles de la zona norte, centro y sur reconocen sus tradiciones locales, en base al lugar donde están insertos. Sabemos que las tradiciones son distintas en cada zona, como también la manera que ellos van tomando experiencias de aprendizajes en relación a sus propias tradiciones y cultura. De acuerdo a las educadoras las tradiciones son una necesidad para conocer, apreciar y respetar las raíces y para que los niños y niñas puedan reconocerse como miembros de una familia, de una comunidad, de un país.

En relación con las tradiciones no se encontró mayor referencia por parte del personal técnico.

Sin embargo, vemos que los técnicos del jardín infantil de la zona centro dicen que las experiencias son más significativas para los niños y niñas cuando se ocupan elementos que pertenecen a la cotidianidad, elementos que muchas veces son conocidos para ellos y despiertan su curiosidad.

En relación con las tradiciones el marco teórico señala que “Las tradiciones y expresiones orales sirven para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Son fundamentales para mantener vivas las culturas.” (UNESCO, 2003. p.4).

Nos damos cuenta que, aunque se tomen desde diferentes puntos de vistas las tradiciones son fundamentales para preservar la cultura en las diferentes zonas del país.

En cuanto a su relación con la educación podemos decir que "para la Organización de las Naciones Unidas el Estado debe velar por que los niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas sean educados en su cultura y en su idioma cuando sea posible" (Declaración de las Naciones Unidas, 2007)

Es fundamental que la educación pueda velar por las comunidades de pueblos indígenas de nuestro país ayudando a preservar sus raíces y tradiciones a través de experiencias enriquecedoras, siendo parte importante del cumplimiento del derecho de cada niño y niña, como se menciona:

Por la Constitución de la República en el Capítulo III, inciso 10 correspondiente al Derecho a la Educación, donde también se hace mención a la promoción de la cultura: “Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.” (Ley 20.370, Párrafo 2°, artículo 5°).

En donde la educación parvularia no se queda atrás, ya que en el currículum nacional se especifica que:

“[...] es fundamental para que los niños y niñas, desde su entorno más cercano, identifiquen elementos significativos de su cultura de pertinencia, fundamentales para la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos” (MINEDUC, 2020, p. 18)

3.4 Pandemia

Sin duda alguna la pandemia que nos afectó trajo consigo una serie de cambios a los cuales nos hemos tenido que ir adaptando y a la par también adquiriendo nuevas normas de convivencia, de socialización y de vida. La educación, las estrategias educativas y el personal docente también fueron afectados y tuvieron que diseñar nuevas formas de enseñar a los niños y niñas quienes requerían continuar recibiendo su educación de la mejor manera posible. Respecto a esto las educadoras de párvulos nos cuentan cómo fue para ellas el desarrollar aprendizajes a través de nuevos métodos e ir aprendiendo durante las circunstancias. Los tres jardines concuerdan en que hubo que incorporar métodos no usados antes, requiriendo de la adquisición de nuevos aprendizajes y habilidades por parte del personal. Si bien el jardín del Norte no suspendió sus actividades de igual manera la presencia de las familias se restringió y eso obligó a buscar formas de mantenerse en contacto con ellos. Vemos de esta forma como la pandemia de alguna u otra manera afectó

a los tres jardines infantiles, pero aun así buscaron estrategias para sobrellevarla realizando experiencias con su cultura y tradiciones locales.

En el marco teórico se fundamentan las innovaciones de acuerdo con lo siguiente:

El currículum nacional considera a la o él docente como el agente central en el proceso de implementación curricular, en cuanto es quien toma las decisiones de gestión pedagógica, contextualizando de una u otra manera los objetivos de aprendizaje. La contextualización es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta por parte de los equipos docentes. Este proceso se lleva a cabo considerando las necesidades y características particulares del contexto escolar (por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas y la comunidad escolar, las características, necesidades e intereses de las y los estudiantes, las dinámicas locales y regionales contingentes, entre otros aspectos), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los y las estudiantes desde sus propias realidades, dando sentido y pertinencia al aprendizaje. (MINEDUC 2017, p.67).

De acuerdo con el texto, es factible realizar propuestas que permitan superar las barreras que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando las estrategias se apeguen a los lineamientos nacionales e institucionales, resguarden la seguridad y bienestar de todos y cumplan con los objetivos propuestos en el PEI.

En cuanto a las técnicas nos dicen que la pandemia trajo consigo la dificultad que significó el trabajo con las familias a través de la distancia, ya que muchas familias realizan visitas a los jardines infantiles llevando con ellas las tradiciones de su localidad. En la zona centro las técnicas nos mencionan que el no tener clases presenciales afectó directamente a las experiencias ya que no ofrecían el protagonismo que los niños necesitaban para que fueran significativas para ellos debido al distanciamiento y este nuevo formato online. Este estudio concuerda con esta afirmación y lo menciona así: "Se señala que este conocimiento sólo es posible a través de la experiencia directa con las manifestaciones culturales, es decir del contacto con lo real."

Las técnicas de la zona Sur en cambio nos mencionan que la falta de personal también fue una dificultad ya que muchas de ellas presentaron licencias médicas debido a la pandemia y afectó el trabajo colaborativo aumentando la carga laboral. A pesar de todo esto, los tres coinciden en contar con la ayuda y el entendimiento de la comunidad para llevar a cabo lo planificado resguardando el bienestar de todos.

Todas las decisiones tomadas en estos centros educativos, de los cuales dan cuenta las Educadora y el personal técnico está sustentado en lo que fueran las indicaciones del gobierno para enfrentar este proceso educativo:

Asimismo, constituye un referente que debe ser adaptado y complementado de acuerdo con las características y requerimientos específicos de cada establecimiento, teniendo presente los diversos desafíos que implica el retorno a clases presenciales con niños menores de seis años, que deben adecuar sus formas de interacción y juego espontáneo de manera de resguardar la seguridad y el bienestar de todos. (MINEDUC, 2020. p. 7)

3.5 Priorización Curricular

En cuanto a la priorización curricular las tres educadoras de los jardines infantiles reconocen que Integra hizo una priorización de objetivos para enfrentar la emergencia sanitaria la cual incluía el fomento de la cultura y el desarrollo de la ciudadanía pero también mencionan que fueron muy generalizados debiendo cada jardín adecuar los objetivos de aprendizaje necesarios para desarrollar su PEI.

En cuanto a las técnicas se encontró alguna respuesta relacionada con la priorización curricular en los tres jardines infantiles.

El marco teórico nos dice que la priorización curricular es:

[...] la Priorización Curricular es un marco de actuación pedagógica, que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país. [...] (Currículum Nacional, 2020. p. 6)

Como se presentó en el Marco Teórico, la priorización curricular es el instrumento que establece el Ministerio de educación para determinar qué objetivos de aprendizaje serán los primordiales para enseñar a los niños y niñas en diferentes áreas a nivel nacional, sin embargo la priorización es flexible ante las necesidades que los establecimientos podrían encontrar en la situación emergente que se vivió y se vive en la pandemia. De acuerdo a esto sostenemos que el sentir y actuar de los centros educativos investigados está dentro de lo que se esperaba lograr. La priorización individual estuvo dada por evaluaciones internas con apoyo de la familia y de la experiencia de las educadoras para la selección de aprendizajes pertinentes, que no solo permitieron la adquisición de nuevos conocimientos, sino también favorecieron la contención emocional de niños, niñas y sus familias, reiteramos una vez más, a la luz del Proyecto Educativo.

En cuanto al Referente curricular de Integra este nos dice que en estos centros se busca “lograr desarrollo pleno y aprendizajes significativos en niños y niñas de entre tres meses y cuatro años de edad, a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad” (Integra, 2019. p.9). Es aquí donde los PEI de cada jardín son fundamentales para desarrollar y potenciar el aprendizaje a través de la realidad de cada jardín infantil y las necesidades de sus niños y niñas obtenidos por las evaluaciones diagnósticas que se realizan en los centros educativos para determinar en qué nivel de aprendizaje y desarrollo tienen los niños y niñas para potenciar y fortalecer lo necesario.

3.6 Cultura Local

Con respecto a las entrevistas encontramos una categoría emergente que nace desde las respuestas de las educadoras a través del trabajo realizado en las diferentes zonas, que son exclusivamente pertenecientes a su región. Nos hablan de su cultura local y los beneficios de preservarla. Consideramos que esta categoría es necesaria para contextualizar las estrategias pedagógicas implementadas en cada centro tal y como se detalla en el marco teórico:

La cultura local o de pertenencia es fundamental en una adecuada formación cultural de niños y niñas, ya que ésta tiene un importante contenido afectivo, de identidad, adaptación y significados profundos. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016.p.14)

De acuerdo con las estrategias expuestas es posible evidenciar que existe por parte de los equipos educativos un interés de aprovechar los espacios culturales de su entorno, estableciendo con la comunidad un acuerdo intrínseco de ayuda mutua, que favorece principalmente a los niños y niñas de la zona en cuestión. De la cultura local se puede sentar las bases de la educación, no sólo procedimental, también valórica, promoviendo en los párvulos un sentido de vida social enmarcada en el respeto y la valoración. Sabemos que todo este esfuerzo beneficiará a la comunidad, pues solo pretende formar a personas de bien. En el marco teórico se define este aspecto así:

[...] un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época y grupo social determinado. Estas organizan la experiencia de hombres y mujeres en su vida social y los modos de ver, comprender y sentir el mundo. Por tanto, todos somos sujetos de cultura; compartimos ideas, experiencias, tradiciones y prácticas que definen nuestra identidad. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p.14)

Desde el aporte de las técnicas sobresale el rescate de los elementos propios de la tradición local, que presentan en las experiencias como una forma de llevar un pedazo de cultura al jardín infantil, recordando que las salidas educativas están estrictamente prohibidas por ahora. De acuerdo con el marco teórico el uso y consideración de dichos materiales característicos y significativos tiene el siguiente alcance:

Es necesario considerar que, desde su nacimiento, el niño(a) está interactuando permanentemente con diversas situaciones que provienen de otros contextos naturales y culturales como resultado del mundo globalizado, los aportes de la tecnología y los medios de comunicación. Al respecto cabe señalar que las Bases Curriculares propician una verdadera valoración de la diversidad, como gran aporte que hace a la sociedad entera cada persona, desde su singularidad. El desarrollo de esta actitud desde la niñez es fundamental tanto para darnos cuenta de ello, como para reconocerla en los demás y valorarla, sin perder la propia identidad. MINEDUC (2002) p.5

Ambos aportes, de educadoras y técnicos se complementan y coinciden en el sentido principal de esta categoría. Es una fuente inagotable de recursos materiales e inmateriales, al servicio de la educación y que requieren ser tratados por los equipos con el mayor de los respetos a toda vez que son presentados a los niños de las maneras más diversas, lúdicas y creativas posibles.

3.7 Protagonismo

Otra de las categorías que emergieron durante las entrevistas y focus group es el protagonismo de los niños y niñas en cada una de las experiencias. En su conjunto destacan que los aprendizajes deben ser abordados con el material concreto y propicio, donde además el ambiente se prepare en resguardo de la seguridad y el bienestar de los párvulos. Por su parte las técnicas relevan el juego como medio para adquirir conocimientos, es importante propiciar el goce de las actividades para que los aprendizajes sean duraderos y significativos. De las estrategias observadas se identifican también aquellas en las que los niños logran dar cuenta de su propia cultura, y de las actividades que viven día a día en sus hogares, las tías relevan el liderazgo que adquieren los niños y niñas cuando les toca hablar de sus tradiciones familiares.

Podemos decir que los tres jardines infantiles, abarcan la importancia del protagonismo de los niños y las niñas en los aprendizajes de diferentes maneras, ya sea a través del juego, de la exploración o la vinculación con el trabajo colaborativo en conjunto con las familias. Lo más importante es que las experiencias ofrezcan la oportunidad de manipular, de vivir, de hacer propio y transformar sus mundos, haciéndose partícipes activos de sus tradiciones a medida que vayan explorando su medio, siendo ellos los protagonistas de sus propios aprendizajes. “[...] es fundamental para que los niños y niñas, desde su entorno más cercano, identifiquen elementos significativos de su cultura de pertinencia, fundamentales para la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos” (MINEDUC, 2020, p. 18)

4. DUSCUSIÓN

Específicamente en el tema pedagógico, la experiencia de los equipos educativos nos dio luces de los esfuerzos realizados para cumplir con las metas, en especial dar educación de calidad y pertinente. De nuestro análisis por categorías son las siguientes:

Trabajo pedagógico:

En una situación tan compleja como la pandemia es necesario adecuar las estrategias metodológicas a la realidad y contexto de cada grupo, o de manera individual de ser necesario. Los equipos de una u otra forma lograron llegar a los niños, niñas y sus familias, con mucha creatividad y compromiso, pues más allá de los recursos que estaban disponibles existía un fuerte sentido común y vocación. Se valora la diversidad de propuestas, todas tendientes a poner en el centro del interés al niño, siendo este receptor de un trabajo elaborado a conciencia de sus necesidades y preferencias.

Preservación:

Es un deber de la educación colaborar en la preservación de las tradiciones y más aún cuando corresponde a un derecho del ser humano. Para ello es necesario que los centros educativos se apropien de su cultura local, de las oportunidades que ofrece el entorno natural y que propongan un trabajo en conjunto con las comunidades y familias.

Las redes son un principio fundamental, que permitirá posicionar al jardín infantil en un lugar de privilegio, una vez que el entorno acepte que es posible educar desde la cuna para el cuidado y transmisión de las culturas. Cabe destacar que se hace relevante poder separar la cultura de aquellas fechas de celebración a las que estamos acostumbrados, pues la cultura se vive de distintas formas durante cada día del año. No solo se habla de bailes o ritos, también de personas, de oficios, de artesanía, de creencias y actividades que nos han formado a lo largo de los años.

Durante la pandemia era posible continuar con este trabajo, con algunas limitaciones, pero sin perder el fin último, que es llevar a los niños y niñas a reconocer su entorno como una fuente rica de conocimientos.

Tradiciones:

Otra labor importante que es necesario destacar es aquella referida a la elección de materiales, actividades y lugares que serán presentados a los niños. Claramente dependerá mucho del nivel de desarrollo y de los objetivos trazados para el trabajo pedagógico, pero además se debe considerar las necesidades del entorno. Con esto nos referimos a identificar la manera en la que podamos colaborar en la preservación de las tradiciones. Por una parte, está el respeto, que se fundamenta en el conocimiento de los aportes de cada elemento aquí descrito y por otra la manera en la que los niños y niñas se incorporan a esta cultura. Puede ser desde cosas aprendidas en casa, actividades vividas en su entorno, interviniendo espacios o proponiendo soluciones que ayuden a su comunidad.

Pandemia:

Como vemos, la pandemia vino a modificar nuestro estilo de vida, desde lo social, hasta la manera de educar, como también la forma de relacionarnos, incorporando a nuestro quehacer nuevas formas de ver la vida. Ahora debemos acostumbrarnos al distanciamiento social, al uso de mascarillas, modificaciones en estructuras de locales hasta la intervención en los establecimientos y nuevos protocolos que debemos seguir hasta que en algún momento podamos tener mayor libertad para retomar parte de las actividades a las que estábamos acostumbrados como sociedad. Para los jardines infantiles supuso un gran desafío, el de continuar con los procesos de enseñanza- aprendizaje en un ambiente hostil y desconocido pero que al fin y al cabo trajo aprendizajes significativos para todos. Queda la tarea de prepararse para situaciones similares, adecuando desde ya las prácticas y de una vez por todas incorporar las tecnologías a esta nueva forma de enseñar.

Priorización Curricular:

En este punto hemos observado que la priorización propuesta por el gobierno sí contemplaba la cultura y las tradiciones, y que además las ponía en un sitio preferencial. esto debido al fuerte componente emocional que implica sentirse parte de un grupo. Si bien se demuestra que las indicaciones eran bastante generalizadas se destaca el que Fundación Integra promueva la libertad de sus centros de seleccionar aprendizajes que crean pertinentes a su contexto.

Es así que los jardines observados basan sus propuestas de aprendizaje en las evaluaciones concretadas y en la experiencia que da el conocimiento del entorno y la comunidad. Esta priorización relevó la importancia del bienestar emocional, desde el cual se logra llegar a otro tipo de conocimientos, con una mejor actitud y más abiertos al aprendizaje.

Cultura Local:

De esta categoría podemos concluir respecto de la importancia que tiene estrechar alianzas con la comunidad local. De ella se puede aprovechar un sin fin de elementos que enriquecerán las prácticas pedagógicas, y las comunidades a su vez tendrán un espacio de acercamiento con las nuevas generaciones. Es necesario reconocer nuestro entorno, ser educadores conscientes de las oportunidades que nos brinda el medio en el que vivimos y trabajamos.

La cultura local es un entorno directo de desarrollo de los párvulos y a través de ella podemos conocer aún más a nuestras familias, su historia y sus anhelos.

Protagonismo:

Este es sin duda uno de los conceptos más importantes que hemos logrado rescatar. Hemos hablado de las oportunidades que le damos a los niños y niñas, del manejo del currículum y de las necesidades del entorno, pero sabemos que lo más importante es el desarrollo de los párvulos. Independiente de la situación que estemos viviendo, lo primero que debemos proveer son experiencias en la cuales los niños puedan ser partícipes activos, donde promovamos la exploración y el descubrimiento y que potencie una actitud crítica del mundo que los rodea.

Para aprender algo hay que vivirlo y las tradiciones son un ejemplo de esta aseveración. Tocar, mover, hacer, escuchar, sentir, oler, todas estas acciones abren la mente infantil al mundo y lo preparan para desenvolverse en sociedad.

Como educadores tenemos la posibilidad de ofrecer ambientes saludables y controlados para potenciar el goce de cada aprendizaje. El juego y la diversión son la antesala del conocimiento.

Limitar la educación a la sola asimilación de conocimientos y no entenderla como una formación integral que busque formar personas libres, críticas y felices significa haber perdido la vocación más importante.

5. CONCLUSIÓN

través de esta investigación pudimos saber que la cultura es un componente crítico en el proceso educativo y que es importante ser conscientes de la influencia que tiene en los entornos de aprendizaje. Juega un papel determinante en el desarrollo de los seres humanos sin importar el lugar donde vivan, su condición social o económica, pues la cultura influye directamente en la conducta a través de la transmisión de valores y definitivamente en la manera de ver y comprender el mundo.

La relación entre la educación y la cultura no depende de las circunstancias, ambas son inseparables, vimos que la educación es producto de la cultura y que la cultura se difunde, profundiza y desarrolla con la educación. Los educadores, tanto la familia como los profesionales tienen el deber de introducir a los niños y niñas en la cultura de la comunidad, siendo este acto también un derecho de la infancia.

De este tiempo de pandemia hemos aprendido que es urgente adecuar los modelos de enseñanza a las necesidades reales del entorno y en este caso particular, rediseñar la metodología.

Vimos que las tradiciones son expresiones que reflejan nuestra historia y que la identidad es fundamental para el crecimiento. En este sentido debemos ser capaces de transmitir a través de la educación el valor del patrimonio universal y al mismo tiempo el del patrimonio propio material e inmaterial. No fue un periodo fácil pero la investigación nos mostró que era posible realizar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y promotoras de la preservación, no solo de la cultura local sino también de la familiar, en un contexto que nos suplicaba rescatar el valor emocional de la comunidad.

REFERENCIAS

- Arjona, M. (1986). Patrimonio cultural e identidad. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Paidós Ibérica. <https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amt/x/SPC/biblio/11%20Bauman-Zygmunt-La-Cultura-Como-Praxis.pdf>
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, España <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/07/Bericat-La-Integracion-de-Los-Metodos-Cuanti-y-Cuali.pdf>
- Bericat, E. (2016). *La sociedad desde la sociología: una introducción a la sociología general*. Cap.5 (5ta. ed). Tecnos. [https://www.academia.edu/29609439/ Qu% C3%A9 es la cultura](https://www.academia.edu/29609439/Qu%C3%A9_es_la_cultura)
- Bernard Van Leer Foundation (2008) Espacio para la Infancia <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/sentido-de-pertenencia.pdf>
- Cadena-Iñiguez, Pedro, & Rendón-Medel, Roberto, & Aguilar-Ávila, Jorge, & Salinas-Cruz, Eileen, & de la Cruz-Morales, Francisca del Rosario, & Sangerman-Jarquín, Dora Ma. (2017). *Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales*. Revista Mexicana de Ciencias Agrícola <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>
- Chile para niños (2018) Conociendo nuestro patrimonio cultural inmaterial <http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-350036.html>
- Chile para niños (2018) Patrimonio <http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-320941.html>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) Educación artística y diversidad cultural https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno5_web.pdf
- Corporación Municipal de Educación de Castro (2014): Diseño e implementación de currículum con pertinencia cultural <https://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2016/07/DISENO-E-IMPLEMENTACION-DE-CURRICULUM-CON-PERTINENCIA-CULTURAL.pdf>
- De la Jara Morales, Irene (2013) Infancia y patrimonio: los objetos queridos. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago de Chile <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/infancia-y-patrimonio-los-objetos-queridos>
- De la Maza, L.M. (2005) Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Santiago, Chile https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492005000100006
- Erickson, F. (1977), "La identidad psicosocial", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V, España: Aguilar.
- Fundación Integra (2016). Referente Curricular https://www.integra.cl/wp-content/uploads/2019/09/REFERENTE_CURRICULAR_202019_compressed.pdf
- Gomez Pellón, E. (2010). Introducción a la antropología social y cultural. Tema 2. El concepto de cultura. *Open course ware*. Universidad de Cantabria, España. https://ocw.unican.es/pluginfile.php/2206/mod_resource/content/1/Tema2-antropologia.pdf

Muñoz Poblete, Claudio (2013) Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. Chile

Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed) [versión 23.5 en línea] <https://dle.rae.es/>

Ruiz Ordoñez, Cristina (2004). El papel de la familia en la transmisión sociocultural y de la salud mental. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100924>

Sampieri Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México. 6ta Edición <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (2010) *Manual Sage de métodos mixtos en investigación social y conductual*. Illinois, Estados Unidos

Unesco (2003). *Ámbitos del patrimonio cultural* *inmaterial*. <https://ich.unesco.org/doc/src/01857-ES.pdf>

Unesco (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

UNESCO (2021) Patrimonio Cultural <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>

Universidad Católica del Maule (2021) Enseñar las tradiciones a los niños contribuye a su identidad y autoestima <https://portal.ucm.cl/noticias/enseñar-las-tradiciones-los-ninos-contribuye-identidad-autoestima>

Urbina-Medina, Huniades. (2015). La infancia y el porvenir. *Anales Venezolanos de Nutrición*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522015000200008

4. Estrategias Didácticas que emplea la Educadora de Párvulos para desarrollar las Competencias Emocionales en niños/as que asisten a transición 1 en contexto de pandemia covid-19

**Mariajesús Aguirre Favereau⁹, Javiera Lizana Valenzuela¹⁰, Diana Ahumada Flores¹¹,
Dra. Beatriz Parra Vásquez**

Universidad Andrés Bello
b.parravasquez@uandresbello.edu

1. INTRODUCCIÓN

La educación inicial abarca un período sensible para la formación de los infantes, en donde el cerebro de los párvulos está en las mejores condiciones para recibir estímulos que benefician su aprendizaje y desarrollo. Debido a esto, resulta importante brindar una educación integral y de calidad, donde se apunte a desarrollar habilidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales. Según los cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI definidos en el informe de Delors, la educación emocional es un eje indispensable para el desarrollo integral del ser humano, donde se establece la necesidad de la educación emocional para aprender a ser una persona responsable y aprender a convivir con los demás (Aresté, 2015, p.19).

Desde el campo de las neurociencias, se sustenta la importancia de educar las emociones, donde se ha explicado cómo estas tendrían influencia en el aprendizaje de los infantes, afirmando que emociones como la alegría abren puertas dentro del cerebro y emociones como el miedo, reducen la capacidad analítica. Lecannelier (2020), explica que cuando un niño/a se encuentra /enojado/a, se frustra o se estresa por alguna situación, existe una desactivación de todas aquellas herramientas necesarias para que la educadora o educador pueda desarrollar actividades o trabajar con él o ella.

La educación emocional, busca un desarrollo emocional óptimo, que tiene por objetivo desarrollar competencias emocionales, este concepto, está referido a la capacidad que tiene la persona de discernir en una situación donde las emociones están presente, es decir, ser capaz de reconocer las emociones y actuar según la emoción que se vivencia. En este sentido, Bisquerra (2007), reconoce 5 competencias emocionales que resultan fundamentales desarrollar desde la primera infancia; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Un aspecto importante para educar las emociones, son las estrategias didácticas que se utilizan para favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Es así, como una investigación realizada en México evaluó la relación y la incidencia que tienen las ludotecas como estrategia didáctica sobre el desarrollo de las competencias emocionales. Esta investigación menciona y pone al juego como factor relevante a la hora de desarrollar competencias emocionales, afirmando que el juego es una herramienta que facilita el aprendizaje emocional y fomenta el establecimiento de relaciones interpersonales. Castañeda (2016), señala que las competencias emocionales se pueden potenciar desde la

⁹ m.aguirrefavereau@uandresbello.edu

¹⁰ j.lizanavalenzuela@uandresbello.edu

¹¹ d.ahumadaflores@uandresbello.edu

infancia, siendo desarrolladas por medio de la socialización, así también releva la importancia del juego, ya que afirman que debido a las características que posee este, se puede lograr el desarrollo de competencias emocionales en edades tempranas. Es así, que dicho estudio arrojó como resultado el impacto que tiene el juego en el desarrollo de la empatía y la autorregulación, las cuales son componentes importantes de las competencias emocionales. En este sentido, el juego influye en la empatía de la siguiente manera:

La empatía se puede desarrollar por medio del juego social. En este, el niño se interioriza en una situación imaginada, lo que permite meterse en otros personajes y así tener vínculos sociales y de conductas prosociales. De esta forma, la empatía comenzaría a desarrollarse tempranamente (Castañeda, 2016, p. 41).

En cambio, para la autorregulación, no existieron diferencias significativas entre los grupos de niños/as que asistieron a las ludotecas y los que no asistieron, es decir, el juego, no tiene real influencia en el manejo de emociones. “Estos resultados se podrían explicar debido a que la autorregulación depende más de la propia comprensión de las emociones, de las características individuales del temperamento y las prácticas parentales” (Castañeda, 2016, p. 41).

Otra de las estrategias didácticas que se pueden implementar para el desarrollo de competencias emocionales, es la lectura mediada, esta actúa como recurso educativo que favorece el desarrollo pleno de los infantes, en donde se puede abordar el desarrollo de competencias emocionales, en específico, el reconocimiento de emociones. Esto ocurre, debido a que se puede explorar un conjunto de narraciones que aborden el mundo emocional de los infantes. Así lo explican Riquelme y Munita (2011), señalando que, a través de la lectura mediada, se puede transitar por diversos mundos de fantasía en donde se abordan distintos tipos de emociones.

En esta exploración del mediador opera en la zona de desarrollo proximal del niño, favoreciendo la construcción conjunta de andamiajes del lenguaje, que facilitan el reconocimiento de emociones tanto en el mundo de ficción y en personajes de ficción, como en los mediadores y en sí mismo. Así el aprendizaje vicario de emociones se da en el encuentro con el libro en sí mismo, pero es en el contexto de lectura y diálogo en donde la emoción se sitúa (Riquelme y Munita, 2011, p. 274).

Una de las estrategias didácticas más utilizadas para el desarrollo de competencias emocionales, es el uso de Mindfulness. En una institución educativa de Guayaquil, Ecuador, se tomó como muestra a 17 niños/as de 4 y 5 años para realizar una investigación respecto a la incidencia de un programa de Mindfulness llamado Kindness Currículum, el cual tuvo como objetivo desarrollar la empatía. Este programa, fue creado por Richard J. Davidson, quien es por sus descubrimientos sobre la inteligencia emocional “el creador del Kindness Currículum, enfocado en el desarrollo óptimo de la inteligencia emocional en niños de 2 a 6 años (...) con el enfoque primordial del desarrollo de la empatía, compasión y bondad hacia una mismo y los demás’ (Molestina, 2019, p. 17).

Tras la implementación del programa Kindness Currículum de Mindfulness por cuatro semanas, se observó que los infantes mejoraban su actitud poco a poco, por ejemplo; se vio un incremento en la amabilidad entre los niños/as y con la profesora, comprendiendo la importancia que tiene la amabilidad. Así también, se vio una mejoría al momento de compartir materiales o juguetes, donde comenzaron a utilizar el diálogo como método de resolución de problemas y utilizaron gestos de bondad.

Luego de la implementación de la innovación se observa un incremento del 47% en mostrar preocupación por compañeros cuando algo les sucede, un incremento de 21% en muestran

interés por ayudar a sus profesoras y compañeros, un 16% más comparten juguetes, un 29% en comparten comida, un 12% en comparten materiales, un incremento de 53% brindan consuelo, un 33% muestran empatía con personajes de videos, un 1% por personajes de cuentos, un 35% más muestran emoción por los logros de los demás, un incremento de un 18% en intentan ponerse en el lugar de otros cuando algo les frustra y un incremento de un 10% en muestran respeto hacia la opinión de los demás sin intentar manipularla (Molestina, 2019, p. 25).

En este sentido, es importante mencionar que, gracias al desarrollo de las emociones, hay una influencia considerable en el desarrollo cognitivo de los infantes, en donde se relaciona con un mejor desarrollo del lenguaje y pensamiento, ya que el desarrollo efectivo de competencias emocionales, genera un confianza en las propias capacidades del individuo, permitiéndole así, poder cultivar una autoestima alta, donde se sentirá motivado a afrontar desafíos, teniendo las herramientas necesarias para solucionar conflictos.

Tras la emergencia sanitaria mundial por COVID-19, se ha visualizado un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de los infantes, producido por la pérdida de oportunidades de relacionarse debido al confinamiento y distanciamiento social, provocando en los niños/as, emociones tales como: frustración, incertidumbre, miedo, tristeza, entre otras; así como también, dificultad para distinguir estas emociones y gestionarlas correctamente. Por lo tanto, surgió la inquietud de conocer y analizar cuáles son las estrategias didácticas empleadas por la educadora de párvulos para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas que asisten a nivel Transición 1 en contexto de pandemia COVID-19.

Frente al nuevo contexto que arrojó la pandemia COVID-19, se debieron realizar priorizaciones curriculares, en donde se fueron definiendo cuáles eran los aprendizajes y competencias que en tiempos de crisis cobran mayor relevancia. Toda esta nueva implementación curricular, trajo consigo desafíos en los sistemas escolares, a los centros educativos y a los docentes para que el foco esté en asegurar la pertinencia y calidad de la enseñanza. Debido a esto, se llegó a un consenso con respecto a los aprendizajes y competencias que se debían priorizar a la hora de educar. “Es importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros” (CEPAL Y UNESCO, 2020, p. 4).

Es por lo anterior, la importancia de conocer las estrategias didácticas que utiliza la educadora recae en saber cómo estas son capaces de desarrollar las competencias emocionales, en donde estrategias como las Ludotecas, Lectura Guiada y Mindfulness, son utilizadas para desarrollar por ejemplo la autorregulación, la empatía y la conciencia de sí mismo. De este mismo modo, es considerable desarrollar a partir de diferentes elementos teóricos y prácticos, planes de trabajo que promuevan el desarrollo de competencias emocionales.

Los niños/as al momento de nacer no han desarrollado las habilidades emocionales, sin embargo, están inmersos en un mundo lleno de emociones, y es en esta etapa en donde las pueden descubrir, manifestar, regular, reconocerlas y gestionarlas, así como también, aprenderá a ser receptivo de las emociones del resto. Es así que, desarrollar las competencias emocionales, tiene la misma relevancia que el desarrollo físico y cognitivo del infante. Debido a esto, es importante trabajar el desarrollo de competencias emocionales a partir de diferentes estrategias didácticas, las cuales permitan a educadoras de párvulos lograr un desarrollo emocional en beneficio del desarrollo integral de los infantes.

A partir de lo expuesto es que nace la inquietud de conocer y analizar las estrategias didácticas que utilizan educadoras de párvulos para desarrollar competencias emocionales en tiempos de pandemia COVID-19.

2. MÉTODO

El estudio se realizó utilizando un diseño de investigación de tipo fenomenológico, este busca conocer y describir las experiencias vividas por los sujetos participantes de la investigación. Se utilizó un enfoque de investigación del tipo cualitativo, este modelo permitió conocer, comprender y/o explicar de una forma holística los fenómenos observables de la realidad. El tipo de muestra que se trabajó es no probabilístico con un muestreo por conveniencia, donde el estudio se basó en 4 educadoras de párvulos, las cuales estuvieran ejerciendo en niveles de Transición 1. El diseño de la unidad de análisis estuvo centrado en las siguientes instituciones educativas; Colegio Rafael Aristía, Colegio Ana María Janer y Colegio Los Príncipes, estas instituciones están situadas en la región de Valparaíso, comuna Viña del Mar. El estudio, tuvo un alcance de investigación descriptiva, es decir, se recogió información de forma integral acerca de aquellos conceptos o características que fueron parte del objeto de estudio. Para levantar la información deseada se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a las educadoras de párvulos de dos formas: presencial con uso de grabación y formulario de Google de manera online. Los datos fueron analizados a través de un árbol de categorías.

3. RESULTADOS

Los hallazgos principales estuvieron abocados a exponer que si bien las entrevistadas utilizaron estrategias didácticas que estuvieron enfocadas en desarrollar competencias emocionales, no se presenció un manejo teórico acerca de la importancia que tiene para el desarrollo integral del párvulo, además no se dio prioridad a desarrollarlas en tiempos de pandemia, dándole importancia y priorizando solamente habilidades referidas al área de lenguaje y matemáticas.

De esta misma manera, es importante mencionar que para llegar a los hallazgos principales que son los mencionados anteriormente, se recopiló información que brindó sustento a la investigación. Como primer punto, se dio a conocer la importancia de emplear estrategias didácticas en el desarrollo de competencias emocionales, más aún en contexto de pandemia COVID-19, lo cual tiene relación con evidenciar que es necesario que los niños/as aprendan a identificar y expresar sus emociones, además de desarrollar autocontrol y conciencia emocional. Para otras educadoras, es importante contar con estrategias didácticas que apunten a la contención y motivación ya que, debido a la pandemia, los niños/as se han visto enfrentados a distintos tipos de emociones y los infantes todavía no están preparados para poder reconocerlas ni controlarlas. De esta misma manera, desde el lado emocional las entrevistadas mencionan que las estrategias didácticas motivan al párvulo y permiten que las prácticas sean innovadoras en cualquier contexto en el cual están inmersos.

Sin embargo, desde el apoyo que emana desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) con respecto al tema, las educadoras comentan que no les ofrecen un apoyo para generar estrategias didácticas que se puedan aplicar en el desarrollo de competencias emocionales, solamente entregan láminas en las cuales muestran emociones como la felicidad y tristeza en donde se busca que los infantes reconozcan aquellas emociones, y esta estrategia según ella, no sería suficiente. Por otro lado, dentro del rol de la educadora en el proceso, las entrevistadas dicen que su rol es fundamental en cuanto a la contención emocional y

motivación para la realización de las clases, ya que los niños/as se ven enfrentados a diversas situaciones diariamente.

En este mismo enfoque las entrevistadas, utilizan estrategias didácticas para el desarrollo de competencias emocionales, si bien una de las educadoras menciona que en el establecimiento en el que ella trabaja no se centran en el desarrollo de competencias emocionales, igualmente ella utiliza algunas cuando siente que es necesario. Las demás educadoras, cuentan con distintas estrategias didácticas para el trabajo emocional con las cuales trabajan desde el principio del año escolar, como también durante todo el año.

Por otro lado, los resultados que se desprendieron a través de la identificación de la estrategia didáctica para el desarrollo de competencias emocionales dieron cuenta que las entrevistadas mencionan lo fundamental que es trabajar las emociones desde el inicio de la jornada de clases, para identificar a tiempo si es que el niño/a presencia cierta emoción. Si existe un trabajo y un reconocimiento emocional temprano, el trabajo con el resto de las competencias emocionales será favorecido en el sentido de que será más fácil poder tratarlas y abordarlas según el contexto. Si bien, la temática de las emociones gran parte de las entrevistadas las trabajan en sus experiencias de clase, tal como menciona otra educadora es un tema que debe tratarse también con las familias, en donde se complementen las miradas y progresos a favor del desarrollo y aprendizaje del párvulo.

Si bien en pandemia, hubo ciertas dificultades en el proceso, tal como mencionan ellas con respecto al distanciamiento, la frustración y lo difícil que resulta una contención emocional de forma virtual, también hubo ciertas estrategias didácticas que permitieron un trabajo profundo y un reconocimiento paulatino de las emociones, facilitando el trabajo y desarrollo de las competencias emocionales. Las educadoras en este sentido buscaron e implementaron mediante estrategias didácticas, tales como: cuentos, juego de roles, dibujos, juego de rincones, manualidades, juego y canciones, con temáticas que abordan la educación emocional. Por otro lado, se vio incorporada la modalidad híbrida, donde no hubo muchas coincidencias en el empleo de estrategias didácticas implementadas por las entrevistadas, no obstante, todas ellas apuntan a diferentes objetivos en el trabajo de modalidad híbrida, mencionando en las principales respuestas que no se trabajaron las competencias emocionales a cabalidad y que el trabajo con la familia es fundamental en este proceso.

Por último, en lo que concierne a la caracterización de las estrategias didácticas utilizadas por las entrevistadas para el desarrollo de las competencias emocionales, dos de las educadoras mencionan que no utilizan modelos en particular, mientras que otra de ellas se guía y orienta por el modelo que plantea Amanda Céspedes y la última plantea el uso de un modelo integral que aborda las emociones.

Finalmente, dentro del proceso de la modalidad remota para llevar a cabo la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias emocionales, dos educadoras expresaron que se interesan por el sentir de los párvulos, y de cómo se sienten al llegar al jardín y al final de la jornada, de esta misma forma en sus respuestas, otra de ellas dice que se interesa por saber de las emociones de los niños/as y sus intereses, esto lo realiza mediante un panel de las emociones, cuento y canciones.

4. DISCUSIÓN

Las principales estrategias didácticas que emplean las educadoras de párvulo para el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas que asisten a nivel de transición 1 en contexto de pandemia por COVID-19, fueron cuentos, canciones, panel de emociones, juego de rincones, manualidades, entre otras; las que tienen como principal objetivo, que los párvulos puedan expresar y reconocer sus emociones, lo anterior es posible mediante la gestión desde el rol de las educadoras como principales promotoras de los aprendizajes, utilizando variadas estrategias didácticas que resulten motivadoras y lúdicas para los niños/as, de esta forma las experiencias educativas serán mayormente significativas.

La Subdirección de Currículum y Evaluación (2017) señala que las educadoras de párvulos deben ser capaces de utilizar variadas estrategias didácticas, que pueden entenderse como procedimientos organizados con diversas etapas y que orientan al logro de los aprendizajes. En este sentido, las estrategias didácticas constituyen a ser una herramienta esencial en el quehacer docente y en el aula, ya que enriquecen los aprendizajes, además ayudan en el ejercicio del diseño o planificación de una clase integrando elementos dinámicos que ayudan a mantener el interés de los niños/as.

Dentro de las principales estrategias que ayudan a que los párvulos mantengan su interés, se considera el juego como una de las principales dentro del contexto educativo, tal como se señala en un informe del Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (2019), que menciona que:

El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces (p.7).

Las estrategias didácticas trabajadas por las entrevistadas para desarrollar las competencias emocionales las cuales fueron mencionadas con anterioridad pueden ser consideradas y analizadas dentro del concepto de juego, que según Meneses et al. (2001), menciona como “una actividad innata en los niños y es reconocida como un elemento esencial en su desarrollo integral” (p.125).

De los autores que fueron abordados en la investigación, no se observan discrepancias en cuanto a la importancia que tiene el juego, todos coinciden con que el juego es una estrategia didáctica útil y beneficiosa para el desarrollo emocional, siendo un ejemplo clave la investigación que se realizó en México el año 2016, que ubica al juego como factor relevante a la hora de desarrollar competencias emocionales, implementando ludotecas en los niveles preescolares siendo una herramienta eficaz que facilita el aprendizaje emocional y fomenta el establecimiento de relaciones interpersonales.

Otro de los hallazgos relevantes del estudio realizado, corresponde a la participación de las familias en la educación de sus hijos/as y cómo el entorno familiar puede incidir en el desarrollo de las competencias emocionales. Tal como mencionamos en la investigación, las competencias emocionales parten desde los primeros vínculos con la familia, es decir, desde el nacimiento, porque la familia tiene roles totalmente significativos en la construcción de los roles sociales de los niños/as, como control de impulsos, formación de valores y el desarrollo personal, permitiendo que se transformen en miembros activos de la sociedad. En este sentido, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, mencionan que “La familia 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”

(MINEDUC, 2018, p.25) serán las instituciones educativas las encargadas de proporcionar un apoyo total para el reconocimiento y trabajo de estas emociones.

La principal discusión que adquiere relevancia en la investigación corresponde a la postura de las educadoras entrevistadas, las cuales manifiestan que es relevante hacer uso de estrategias a lo largo de todo el año escolar, ya que esto permite que se puedan desarrollar competencias emocionales importantes como el autocontrol y conciencia emocional. Si bien se observa una postura firme en cuanto al ímpetu que tienen las entrevistadas por trabajar de forma continua con las ramas de la educación emocional, manifiestan también su preocupación por el poco material que emana el MINEDUC y la poca importancia que le atribuyen las instituciones educativas a esta temática tan relevante, sobre todo en un contexto de pandemia.

No obstante, se puede mencionar que no es el MINEDUC quien no agrega aquella rama en su currículo, sino que son las mismas instituciones educativas quienes no le dan importancia a ésta temática y conlleva a las educadoras a priorizar aspectos que si bien son relevantes, no lo son todo al momento de educar a un niño/a, ya que los párvulos aprenden de forma integral y necesitan desarrollar todas sus habilidades, siendo el desarrollo de competencias emocionales, un aspecto fundamental para su desarrollo. En este sentido, se ha de mencionar que el MINEDUC por su parte, si brinda diferentes materiales y orientaciones para poder trabajar el desarrollo de competencias emocionales y más aún desde la educación Parvularia, en donde se incluyen diversas estrategias didácticas, tales como las que se mencionaron anteriormente, que permite que los niños/as puedan "Reconocer las emociones en cada uno y en los demás, validar las emociones, reflexionar sobre la emoción que están sintiendo, aprender a regular las emociones y a expresarlas de manera adaptativa (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2020, p.15).

La educación emocional se debe desarrollar a la par de todos los procesos de aprendizaje, ya que tal como dice Peraza (2021), dicho proceso educativo generará bienestar en el individuo. No obstante, actualmente no se considera a la educación emocional como elemento clave en la formación integral del estudiante, y esto influye directamente en el desarrollo emocional.

5. CONCLUSION

El profesorado juega un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales que se irán desarrollando, y es aquí donde hay que tener en consideración que el desarrollo de las emociones en un niño/a resulta más difícil de adquirir y trabajarlas, en contraste con otro tipo de aprendizaje que sea de carácter más formal, pues Bisquerra (2019) plantea que para un niño/a será más fácil resolver un reto educativo que un reto emocional. Por lo anterior, se recomienda incluir en las prácticas docentes materiales y contenidos que retomen importancia en materia de emociones, ya que serán la base de un desarrollo integral.

En lo que respecta a las estrategias didácticas utilizadas en modalidad híbrida para el desarrollo de competencias emocionales, las entrevistadas mencionaron que la incorporación de las familias en este proceso de enseñanza-aprendizaje en una modalidad totalmente nueva fue clave y también un desafío. A raíz de lo anterior, hubo una reestructuración en la forma en la cual las educadoras trabajaron e incorporaron la temática emocional en las aulas en este nuevo contexto de aprendizaje, viéndose una implementación de estrategias didácticas que fueran pertinentes a la situación de cada niño/a. Las primeras estrategias didácticas y las que resultaron más beneficiosas para el trabajo emocional según las entrevistadas fueron la implementación en la rutina diaria de los niños/as canciones, bailes,

juego de roles y cuentos. Si bien se evidenció por parte de las entrevistadas resultados beneficiosos, también hubo dificultades en el proceso, ellas mencionaron que la modalidad híbrida no permite tener el mismo acercamiento con los niños/as y esto, los priva de una contención emocional mayor de lo que sería una de tipo presencial, por ende, las familias cumplen el rol de mediar a los niños/as en este proceso híbrido, el cual implica “adecuar las formas en las que se desarrollará el proceso de enseñanza y aprendizaje, resguardando las particularidades del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas”(Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2021, p.17).

Las educadoras mencionaron que no trabajan ningún modelo teórico específico para desarrollar estrategias didácticas asociadas a las competencias emocionales. No obstante, es importante mencionar que existen en la actualidad algunos referentes teóricos que abordan las competencias emocionales y dan a conocer la importancia que tiene para el desarrollo integral de los infantes, que se desarrollen competencias emocionales, En este sentido, se ha de mencionar que se observó por parte de las entrevistadas un bajo manejo respecto a los diferentes modelos teóricos existentes que plantean el desarrollo de las competencias emocionales, sin embargo, mediante la recopilación de sus respuestas se evidencia un manejo conceptual asociados al mismo tema.

La investigación efectuada, busca generar un impacto en las próximas generaciones que presenten interés por el tema expuesto, enriqueciendo sus conocimientos a partir de la búsqueda de indagación exhaustiva de la temática expuesta sobre el desarrollo de competencias emocionales. Así mismo, esta investigación contribuye a ser una orientación y sustento para las personas que deseen investigar en profundidad sobre estrategias didácticas para el desarrollo de competencias emocionales en tiempos de crisis sanitaria. Otra implicancia que adquiere esta investigación es ser un documento de referencia para educadoras de párvulos que deseen conocer respecto al desarrollo emocional de los niños/as, transformándose en un documento que puede servir a futuras educadoras de párvulos o bien, a personas que deseen investigar en mayor profundidad en materia de competencias emocionales y estrategias didácticas para el desarrollo de aquello, complementando así, el rol que le confiere a educadoras de párvulos sobre el desarrollo emocional de los párvulos.

Por el contexto actual por COVID-19, una de las mayores limitantes fue la imposibilidad de contar con una muestra que tuviera más significancia para brindar mayor sustento a esta investigación, sin embargo, la información recopilada contribuye a brindar información actualizada de diferentes referentes teóricos e investigaciones en la temática de competencias emocionales, por lo cual, este documento puede ser utilizado de apoyo para futuras investigaciones, en donde se pueda ir en busca de conocer por qué no se da la importancia real al desarrollo de competencias emocionales en educación inicial. Por esto, se recomienda contar con una muestra más significativa para tener hallazgos más consistentes y poder hacer una investigación más fundamentada.

REFERENCIAS

- Aresté Grau, J. (2015) *Las emociones en Educación Infantil: Sentir, reconocer y expresar*. [Trabajo fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja, España] <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf>
- Bisquerra, R & Pérez, N (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2019). *Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias*. España: Desclée de Brower
- Campusano, K., & Díaz, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección*. Santiago de Chile: Ediciones INACAP.
- Castañeda, L. A. (2016). *Juego y competencias emocionales: una exploración a las competencias emocionales de los niños colombianos que asisten a las ludotecas*. [Tesis título, Universidad del Rosario, Argentina]. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12683/ANA%20MARIA%20CASTA%20D1EDA%20LUGO.pdf;jsessionid=6FF85ECAB6F3C93084DCF178E219543F?sequence=1>
- CEPAL- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf
- Lecannelier, F. (20 de noviembre de 2020). *Aprendizaje Socioemocional y Cerebro Social*. Fundación Relaciones Inteligentes. <https://relacionesinteligentes.com/el-aprendizaje-emocional-en-el-aula/>
- Meneses, M., Monge, A. (2001) El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Ministerio de Educación, (2018). Bases Curriculares De La Educación Parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Molestina, C. (2019). *Estimulando la empatía por medio de la práctica Mindfulness* [Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande] <http://200.31.31.137:8080/bitstream/ucasagrande/2164/2/Tesis2340MOLe.pdf>
- Peraza de Aparicio, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Medisur*, 19(5), 891-894.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Desarrollo de la afectividad y la sexualidad <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/12/AFFECTIVIDAD-OK-1.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). Orientaciones para desarrollar una modalidad educativa híbrida con colaboración de las familias Nivel de Transición. https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2021/05/orientaciones_trabajo_nivel_transicion.pdf

UNICEF, (2018). Aprendizaje a través del juego.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

5. Uso de textos escolares como recurso pedagógico para experiencias de aprendizajes en niños y niñas de 4 a 5 años en contexto de pandemia

Emelyn Arce Chañamilla¹² y Rocío Riveros Salazar¹³
Dr. Francisco Gárate Vergara

Universidad Andrés Bello
fjgaratevergara@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo visualizar las prácticas y estrategias pedagógicas significativas utilizando el texto escolar como recurso durante el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en el rango de edad de 4 a 5 años pertenecientes a transición I (prekínder), y, cómo la falta de implementación de estas estrategias incide en la dinámica de las educadoras y educadores de párvulos que utilizan este recurso didáctico, el cual de cierta manera está reemplazando el actuar educativo del docente, dejando así el rol de pedagogo-investigador en la búsqueda de estrategias educativas para complementar el uso del texto escolar. Es por esto la importancia de la gestión educativa que conlleva el diseño de experiencias de aprendizajes que sean significativas para cada alumno en donde se deben considerar diversos factores y criterios para llevar a cabo este proceso.

La educación en la actualidad enfrenta cada día más desafíos que tienen que ver con la motivación de los estudiantes en todos los niveles, en específico en educación parvularia, así como la atención de sus necesidades. En este sentido el rol del docente juega un papel fundamental, pues su ejercicio exige una actualización constante en pro de la mejora de su práctica para que se transforme en calidad educativa. Por tal razón, es importante evaluar la práctica educativa de los educadores de educación inicial en la actualidad, para de esta forma tener una visión objetiva sobre lo que se debe mejorar en estas.

2. MÉTODO

Este documento está sustentado bajo el paradigma de la investigación interpretativa de carácter exploratorio. "Los estudios exploratorios tienen como objetivo esencial familiarizarnos con un tópico desconocido o poco estudiado o novedoso. Esta clase de investigaciones sirven para desarrollar métodos que se utilicen en estudios más profundos". (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.87). En efecto nuestra investigación se centra en la exploración acerca de las prácticas y estrategias pedagógicas de las docentes para el uso del recurso del texto escolar con niños y niñas de 4 a 5 años, la cual hasta la fecha no se ha encontrado investigaciones o estudios relacionados a este tema. Es por esto que deberemos recoger estos nuevos antecedentes por medio de entrevistas para poder levantar nueva información para entender este fenómeno social.

2.1 DISEÑO

Nuestro diseño de investigación es no experimental con estudio de caso único, puesto que es solamente la realidad concreta de un lugar en específico, por tanto, no se puede extrapolar. Desde esta perspectiva, "Los diseños de casos únicos se emplean a menudo para proporcionar deducciones causales rigurosas sobre el comportamiento de uno, dos o unos pocos individuos" (McMillan y Shumacher 2005, p. 344).

¹² emelynarcechanamilla@gmail.com

¹³ rocio.riveros98@gmail.com

Respecto a lo planteado por McMillan y Schumacher (2005) “Los investigadores cualitativos investigan grupos pequeños y distintos como todo el cuerpo docente de una escuela innovadora, todos los estudiantes de una clase seleccionada, el objetivo principal de un año académico o de una institución.” (p.404). En relación con la cita, nuestra investigación la cual se encuentra bajo el enfoque cualitativo, debido a que solo indagamos sobre las prácticas pedagógicas para el uso del texto escolar que utilizan exclusivamente un grupo de educadoras y técnicos de párvulo del nivel prekínder del Colegio San Agustín.

2.2 ENFOQUE METODOLOGICO

El enfoque metodológico de nuestra investigación es de carácter cualitativo, ya que este procede a la recolección de información y análisis. “La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales e individuales, las opiniones, los pensamientos y percepciones” (Mcmillan y Schumacher, 2005, p.400). En efecto, analizaremos las prácticas educativas de un grupo de educadoras y técnicos. Para esto utilizaremos entrevistas para así recoger sus opiniones sobre cómo por medio de la práctica pedagógica se utiliza el texto escolar con párvulos de prekínder del Colegio San Agustín ubicado en la comuna de Ñuñoa.

2.3 MUESTRA

El universo son los colegios y nuestra población para investigar es el Colegio San Agustín de la comuna de Ñuñoa, de la ciudad de Santiago, Chile. El establecimiento educativo tiene niveles desde prekínder hasta cuarto medio. Nuestra muestra es el nivel prekínder correspondiente al nivel transición I correspondiente de educación parvularia, lo cual es una muestra intencionada, no probabilística y por conveniencia. Optamos por esta muestra en específico porque teníamos la ventaja de acceder de manera más rápida al grupo de muestra para nuestra investigación ya que una de nosotras trabaja en ese colegio por lo cual ella podía cumplir el rol de supervisar y persuadir a las entrevistadas a responder las entrevistas. En función a esto, “el muestreo no probabilístico no incluye ningún tipo de muestreo aleatorio. Más bien, el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características” (Mcmillan y Schumacher 2005, p.140).

Nuestra muestra consiste en:

- Educadoras de Párvulos que tienen a su cargo niños y niñas de cuatro a seis años, pertenecientes al nivel prekínder, del establecimiento: Colegio San Agustín de Ñuñoa
- Técnicos en párvulos que asistan a educadoras que enseñan en el nivel de prekínder del Colegio San Agustín de Ñuñoa

La elección de la muestra se rige bajo criterios, el primero que fuese un establecimiento educacional que tuviera el primer nivel de transición de educación parvularia, segundo, educadoras de párvulos que atiendan a niños y niñas de 4 a 5 años, y en paralelo técnicos en párvulos. Y, por último, que dentro del programa escolar estuviera presente el uso de textos escolares como recurso pedagógico para el proceso de aprendizaje de los párvulos

3. RESULTADOS

Triangulación

1. Prácticas pedagógicas

La teoría nos indica que en educación parvularia en lo que respecta a prácticas pedagógicas estas están enfocadas al quehacer pedagógico, al rol que cumple la educadora de párvulos y en cómo esta ejerce su rol en torno al aprendizaje de los niños para que este sea significativo para ellos.

Las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa. (Vallejo et al., 2013, p. 27)

De acuerdo con lo que se menciona en este fragmento anterior las prácticas pedagógicas componen de cierta manera todo lo que el educador quiere que sus estudiantes puedan conseguir en este proceso de aprendizaje para optimizar el proceso cognitivo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El/la educador/a conoce, comprende y profundiza permanentemente los conocimientos que requiere para ejercer su rol profesional con todos los niños y las niñas; conocimientos relativos al para qué enseñar (fundamentos, propósito y fin de la Educación Parvularia), qué enseñar (contenidos y objetivos de aprendizaje) y cómo enseñar (estrategias pedagógicas), con la finalidad de favorecer el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en todos los niños y las niñas del grupo (MINEDUC, 2019, p. 22)

En esa línea se observa que las técnicas y educadoras de párvulos tienen un manejo de concepto un poco más acotado, principalmente en las técnicas. De acuerdo con las respuestas que nos entregan las técnicas de párvulos para poder ejercer su práctica pedagógica no hacen mucha diferencia en los términos utilizados por ejemplo entre experiencia de aprendizaje y prácticas pedagógicas. Por lo tanto, lo que se obtiene como respuesta está más enfocado al uso de texto y experiencias aprendizajes, ya que existen pequeñas luces del concepto sobre prácticas pedagógicas.

Las educadoras por su lado hacen un poco más de referencia a las prácticas sin lograr hacer gran diferencia entre un término y otro, lo cual es fundamental ya que se necesita manejar los conceptos.

Ahora bien, cuando se aborda el recurso de texto escolar hacen referencia que es necesario tener el objetivo muy claro que se quiere trabajar para poder abordarlo y no perder el enfoque y por otra parte para que no se vuelva tedioso para los párvulos Además nos hacen mención que para las experiencias de aprendizajes consideran importante complementar el uso de texto escolar con algún material concreto, audiovisual u otro que ellos puedan tener tangible.

Según lo respondido tanto por educadoras como por técnicas en párvulos, ambos agentes educativos poseen prácticas pedagógicas muy similares ya que se encuentran dentro del mismo establecimiento y también dentro del mismo nivel, pero en diferentes aulas, sin embargo, solo una hace referencia al juego, atribuyendo la importancia del juego como herramienta educativa (MINEDUC, 2018):

Saber en profundidad cómo aprenden y se desarrollan los párvulos y el lugar importantísimo que le cabe al juego en estos procesos; supone saber cómo y cuándo promover juegos y otras actividades lúdicas. Implica también reconocer y responder pedagógicamente a la singularidad de cada uno en cuanto a ritmos, formas de aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros (p.29).

Dentro de la educación parvularia es fundamental el juego, esta herramienta debiese estar presente diariamente. lo cual nos posiciona todo el tiempo en la optimización del proceso cognitivo, pues el juego es la manera innata de los párvulos para aprender, crear y alcanzar sus propias metas en el ámbito de aprendizajes.

2. Texto Escolar

De acuerdo con las respuestas obtenidas en la encuesta de las educadoras y técnicos en párvulos en el ciclo inicial se utiliza texto escolar solo en el área de pensamiento lógico matemático, el cual les ayuda a abordar los objetivos de aprendizajes este texto está alineado con los objetivos de las bases curriculares, según mencionan.

El texto escolar como recurso según las respuestas que nos proporcionan las educadoras de párvulos es un buen recurso siempre y cuando se tenga claro el objetivo a trabajar para que no se pierda el foco de la experiencia ni tampoco la atención a las necesidades e intereses de los párvulos. Además, tanto técnicos como educadoras mencionan que este recurso necesariamente se debe complementar con material concreto u otro recurso para potenciar la experiencia de aprendizaje.

Las técnicas por una parte hacen referencia que al ser complementado y ser utilizado el texto escolar es un buen recurso, ya sea en clases online, clases híbridas o clases presenciales este recurso pedagógico cumple su función, aunque existen algunas variaciones en su visualización ya que no se puede observar si hizo correctamente o no la actividad vía online. Por su parte las educadoras si bien concuerdan en algunos puntos con las técnicas, ellas hacen alusión que el texto escolar no es tan significativo y que en ocasiones las planificaciones fueron entorno a este recurso para poder cumplir con él, lo cual en cierta parte impedía que se planificara en torno al interés y necesidad que tienen los párvulos del nivel de Transición I. Comparando lo que los agentes educativos nos señalan acerca del uso de texto escolar con la teoría que postula Ramirez (2004):

Un recurso didáctico que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser usado como un recurso pedagógico en el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento (p. 34).

Nos dice que efectivamente que es un recurso buen recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando a través de este los párvulos puedan tener variadas experiencias de aprendizajes, actividades y maneras de interiorizar su aprendizaje, pero se debe tener en consideración las necesidades, su edad, los intereses que tienen los niños y niñas y mantener un equilibrio, como lo mencionan las educadoras de párvulo y comparado con cómo hacen mención Ausubel 1983:

[...] el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un

individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (p. 1).

Lo anterior también alude a que una de las técnicas hace mención que algunas páginas son para niños y niñas de mayor rango de edad dificultando un poco el proceso. Por lo tanto, se debe considerar según la teoría, las técnicas y las educadoras de párvulos el desarrollo de los niños y niñas, sus necesidades y sus procesos internos al momento de enseñar.

3. Experiencias de aprendizaje

De acuerdo con lo recogido en las entrevistas, solo tres de las seis entrevistadas, educadoras y técnicas, nos hacen hincapié sobre el uso de material concreto como estrategias para potenciar las experiencias de aprendizaje porque aquellas experiencias de aprendizajes que se utiliza texto escolar no pueden ser viables solo con ese recurso, se deben complementar de una u otra forma con algún recurso o actividad que pueda apuntar al interés y necesidad de los párvulos. Flavell (2001) expone que:

Piaget aventuró la idea de que los niños comprenden el mundo gracias a su propia ficción. Para él, la esencia del saber es la acción física y mental que se ejerce sobre los objetos. Por tanto, para favorecer una verdadera comprensión, el educador debe proveer a los niños de materiales y situaciones que los animen a descubrir hechos y relaciones explorando y experimentando por sí mismos (p. 218).

Por otro parte, una de las técnicas mencionó que previo, durante o al finalizar las experiencias de aprendizaje, se realizan ejercicios enfocados para el área de la motricidad fina y gruesa con el fin de mantener la concentración de los niños y niñas, algo fundamental acorde a la etapa que están viviendo ya que son párvulos que tienen un rango de edad entre cuatro a cinco años y necesitan el estar moviendo constantemente su cuerpo y no estar sentado durante mucho tiempo en un mismo lugar o realizando lo mismo. Lo anterior se puede ver sustentado y fundamentado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en donde se hace hincapié en cada proceso de los niños y niñas.

Esto implica que las experiencias cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras. El equipo pedagógico desempeña un rol sustantivo identificando y vinculando estos elementos con oportunidades de exploración, creación, interacción y juego, que propicien la conexión con su vida cotidiana. (MINEDUC, 2018, p.32)

También, la mayoría de las educadoras respondieron que el juego se debe hacer presente en las experiencias de aprendizaje ya que este es fundamental para el desarrollo de aprendizaje de los párvulos. De acuerdo con lo planteado en las Bases Curriculares de Educación Parvularia se dice que: “[...] el juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello” (MINEDUC, 2018, p.38). Por tanto, según la opinión de las educadoras estas son conscientes sobre la importancia de la presencia del juego en las experiencias de aprendizaje y cómo este influye de manera directa en el proceso de aprendizaje de los párvulos, lo cual además se encuentra totalmente alineado con uno de los principios pedagógicos correspondiente al principio del juego.

4. DISCUSIÓN

Las educadoras de párvulos del colegio San Agustín hacen alusión a que, dentro del programa de estudio del colegio, está estipulado trabajar con el libro escolar en el área de pensamiento lógico matemático para guiar el proceso de los contenidos. Mencionan también que de esta forma ellas no pueden planificar con libertad sobre los intereses y necesidades de los niños y niñas del nivel, ya que se debe cumplir a su vez con el texto escolar, tomando de esta forma un rol protagónico el uso de texto escolar.

El establecimiento educacional en su gestión proporciona capacitaciones para el uso de texto escolar ya que corresponde a metodología singapur, sin embargo, educadoras y técnicos nos mencionan que no todas tienen la oportunidad de ser capacitadas para poder entender y emplear este recurso correctamente, lo que trae consecuencias en el aprendizaje de los párvulos y su rol.

Es necesario que educadoras de párvulos, las técnicas como establecimiento educacional realicen una actualización respecto a los conceptos para entender términos que actualmente van tomando más fuerza y sentido, además de retomar para interiorizar términos y diferencias que dentro de la práctica pueden ser muy positivos, como por ejemplo, hacer diferencia entre actividad y experiencia de aprendizaje, saber diferenciar entre un recurso de apoyo o un recurso pedagógico ir interiorizando el saber pedagógico, siendo un trabajo como entidad escolar y no solo a nivel de equipo pedagógico ya que no todas las decisiones las toman los formadores.[Salto de ajuste de texto]Las capacitaciones deberían realizarse a todos los agentes educativos que participan en la formación de los niños y niñas pues contribuye o perjudica directamente su aprendizaje, ya que se debe preparar un vocabulario, una presentación para sensibilizar a los niños ante un nuevo recurso y comprender que como cualquier libro o texto existe un trabajo previo con los párvulos, donde se les presenta, manipulan, conocen y se les explica qué es, cómo usarlo, realizar preguntas y generar instancias de diálogos donde ellos puedan desenvolverse. Todo lo anterior incide en el aprendizaje de los niños y niñas ya que una mala práctica pedagógica, estrategia pedagógica o experiencia de aprendizaje generan impactos en los párvulos. El vocabulario forma parte importante en nuestro quehacer pedagógico ya que se debe buscar la forma de trascender el aprendizaje que aparece en los textos escolares y adaptarlo a un lenguaje más ameno para los niños y niñas del nivel.

Es evidente que el recurso de apoyo no genera aprendizajes tan significativos para los párvulos ya que no es muy cercano y amigable con los niños y niñas dado que aún no saben leer ni escribir; lo cual, impide que sea manipulado y realizado por ellos mismos en sus experiencias de aprendizajes o actividades propuestas. En función a esto y con lo que plantea Jimenez (2010): “[...] desde pequeños vamos construyendo y acumulando esos esquemas como consecuencia de nuestra exploración activa en el ambiente en el que vivimos. A medida que interaccionamos con el ambiente, intentamos adaptar los esquemas existentes con el fin de afrontar nuevas situaciones” (p.106). Es por esto por lo que deben enfatizarse actividades donde el niño y niña sea el protagonista de su aprendizaje por medio de la interacción con su entorno que lo rodea, para así se vayan reconstruyendo el aprendizaje por medio de experiencias previas con las nuevas que se les presentan en las experiencias de aprendizajes.

Las docentes poseen diversas estrategias con las cuales trabajan para poder implementar y articular el quehacer pedagógico con el uso del recurso del texto escolar, así mismo, en gran parte son conscientes de que para trabajar con este recurso deben de existir un objetivo para el uso de este y la finalidad por la cual se trabajará este recurso en la experiencia de aprendizaje puesto que, de lo contrario, se pierde el propósito por el cual se está educando.

En esta investigación pudimos analizar los tipos de estrategias de aprendizaje que llevan a la práctica las educadoras y técnicos para el uso del texto escolar con párvulos, sin

embargo, no se pudo observar en las respuestas de las entrevistadas, como es que están llevando a cabo las estrategias de aprendizaje ni como las ejecutan en sus planificaciones de experiencias de aprendizaje pues existen confusiones conceptuales. Lo anterior resulta fundamental; llevar a cabo diferentes estrategias didácticas las cuales ayudan a organizar las experiencias de aprendizaje de acuerdo con criterios para así optimizar las prácticas pedagógicas puesto que se deben de organizar y definir qué metodología y acciones varias para así llevar una secuencia coherente de los objetivos de aprendizajes.

Se debe entender el texto escolar como recurso de apoyo y no como un recurso de aprendizaje, ya que esto último ve lo totalitario, estrategias y procedimientos en función al aprendizaje. En efecto, las experiencias de aprendizaje no deben estar centradas en el texto sino lo contrario, como una herramienta que ayuda a consolidar o practicar aprendizajes con los párvulos.

El uso de texto escolares cuando se mal utilizan, lo que hace es acelerar la escolarización en los párvulos, por lo tanto, se pierde lo que está situado en las Bases Curriculares de Educación Parvularia que es el principio de juego como estrategia de aprendizaje. Lo que hace el texto es poner un antagonico finalmente al proceso de aprendizaje, porque pasa a ser el protagonista, cuando debe ser el niño o niña el principal actor en este proceso de aprendizaje y en función a eso el juego como medio para su desarrollo de aprendizaje. En efecto, el fin de la Educación parvularia es “[...] favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas” (MINEDUC, 2018, p.33)

Se debe invitar a educadoras y técnicos a revisar nuevamente conceptos educativos. a seguir constantemente auto educándose y actualizándose en función a su labor pedagógica, teorías de aprendizaje y del desarrollo de los niños y niñas, con el fin de ir creando nuevas estrategias de aprendizaje que logren diversificar el uso del texto escolar y de este modo sobrellevar esta nueva problemática que está viviendo la Educación parvularia, que es la escolarización temprana. Nunca se debe olvidar el propósito de la Educación Parvularia y a pesar del contexto educativo que estamos atravesando en la educación inicial, en donde cada vez se nos exige más experiencias de aprendizaje que se enfoquen en recursos de aprendizajes como textos escolares o guías para así preparar a los párvulos para que tengan las habilidades para su próspera transición al colegio.

Aún quedan muchas interrogantes que se deben seguir investigando de acuerdo con este fenómeno socioeducativo ya que a la educación chilena le falta buscar otros horizontes y otras metodologías no tan escolarizadas ni de memorización pues conlleva una exigencia para los niños y niñas para cumplir objetivos de aprendizajes, pero no a disfrutar y ser partícipes en su proceso de aprendizaje. La esencia de la educación parvularia es justamente esa; libertad, expresión, el juego y aprender a través de nuestras capacidades y gustos, desarrollando nuestras habilidades durante el proceso que se está llevando y no preparar las habilidades para poder cumplir un objetivo. El texto escolar si no se aprende a tener un equilibrio en su uso y a articular de forma adecuada en las prácticas pedagógicas, sin duda puede ser una amenaza para el ambiente positivo y respetuoso en donde se promuevan los derechos del niño/a a favor de una educación de calidad y oportuna, respetuosa y pertinente según el hito de desarrollo de cada párvulo.

En base a la información recopilada a través de las encuestas tanto a educadoras de párvulos como a técnicos en párvulos, existen diversas opiniones sobre qué tipo de estrategias utilizan para poder implementar el recurso del texto escolar para lograr aprendizajes significativos en los párvulos. Entre estas estrategias está el uso de diferentes recursos, tales como: plataformas interactivas (recursos digitales). dinámicas de juegos y desafíos físicos que les permitiera ejercitar su motricidad gruesa.

De acuerdo con lo planteado por Valle Arias (1999) define estrategias de aprendizaje como “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p.428). En efecto, las entrevistadas plantean diferentes secuencias de procedimientos que ayuden a potenciar y favorecer un aprendizaje significativo en los párvulos utilizando el texto escolar para aquello.

Retomando la idea anterior, cabe destacar que para el desarrollo del niño y niña existen diversas estrategias de aprendizajes que se enfocan en el párvulo como principal actor en el desarrollo de su aprendizaje. En efecto, así como lo plantea Flavel (2001) formula por medio de la teoría de Piaget que: “[...] el educador debe proveer a los niños materiales y situaciones que los animen a descubrir hechos y relaciones explorando y experimentando por sí mismo.” (p.218). Es por ello que el rol de las educadoras y agentes que estén involucrados en el proceso de aprendizaje de los párvulos, a formular diversas estrategias para poder abordar desde diferentes formas el proceso de aprendizaje, y no tan solo con recurso digitales o juegos dinámicos, sino por medio de experiencias que les permitan potenciar diferentes habilidades cognitivas, pero que sobre todo potencien el pensamiento crítico a través de la construcción propia del aprendizaje en diferentes contextos de aprendizaje.

Con respecto a qué tipo de estrategias de aprendizaje implementaron las agentes educativas para poder enseñar de forma virtual debido al contexto pandemia que venimos atravesando ya desde hace un tiempo. Por tal razón es que las educadoras y técnicos debieron crear y buscar nuevas estrategias para abordar el aprendizaje a la distancia y según la información recopilada a través de las encuestas realizadas a las agentes educativas, estas utilizaron diferentes procedimientos para poder complementar el uso de los textos escolares desde la distancia. Entre las diversas respuestas tenemos el uso de diferentes plataformas interactivas, presentaciones de PPT, cuentos virtuales, cuentos, juegos interactivos en donde se invitaba a los párvulos a utilizar recursos de sus hogares. Y por último, también utilizaron ejemplos de cómo realizar la actividad indicada por medio de diapositivas. Según lo planteado por el MINEDUC, (2006):

El uso de TIC en este nivel debería centrar su enfoque en facilitar y complementar el trabajo pedagógico del docente, utilizando los recursos de TIC con énfasis en el currículum. El texto recomienda usar las TIC considerando los principios pedagógicos propios de la educación parvularia (actividad, potenciación, singularidad, bienestar, relación, significado y juego), ofreciéndole a los niños diversas opciones tecnológicas, ya sea aprendiendo frente al computador, trabajando con algún software, visitando alguna página web, imprimiendo o usando correo electrónico. (p. 19)

Por tanto, de acuerdo con lo anterior, las educadoras y técnicos utilizaron estas herramientas tecnológicas, según su opinión, para poder abordar de manera más dinámica las actividades del texto escolar, y también como un recurso de apoyo en las prácticas pedagógicas.

5. CONCLUSIÓN

Sin duda que el uso de las TIC a lo largo de la educación parvularia se ha hecho presente en el currículum educativo nacional, sin embargo, su uso e importancia aumentó debido a la situación sanitaria que venimos arrastrando desde el año 2019, lo cual permitió a su vez que las educadoras pudieran potenciar y desarrollar su rol como investigadoras para poder actualizarse y buscar herramientas tecnológicas que fueran lúdicas, dinámicas y que

además favorecieron el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de acuerdo a sus intereses, necesidades y desarrollo. Para esto, las educadoras debieron utilizar diversas estrategias para utilizar la tecnología como ayuda para el aprendizaje, ya que no hay que olvidar el rol de las educadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde estas deben estar siempre conscientes de lo que es la práctica pedagógica y articularla a su vez teoría y la práctica, y así mismo ,reflexionando constantemente sobre sus prácticas pedagógicas en favor a mejorarlas para así brindar experiencias de aprendizajes significativas y atingentes a las necesidades de los párvulos.

Siguiendo la idea anterior, Paulo Freire en su legado en las prácticas pedagógicas es que el docente debe estar en constante cuestionamiento, experimentación, recibiendo información (actualizándose) y conocer la realidad en la que se sitúa. Se necesita necesariamente una coherencia entre el “saber hacer y saber ser pedagogos” tal como hace mención en su libro “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa” (Freire, P. 1997).

Por otra parte, Restrepo, B. (2004), plantea que cuando el/la educador/a se constituye en un investigador en la acción pedagógica da origen a una nueva relación ética con el niño o la niña, haciéndolos copartícipes en la búsqueda de un saber pedagógico, lo que permite hacer más efectiva su práctica y armonizar sus relaciones

En otro punto, las educadoras de párvulos mencionan que los objetivos de aprendizajes se alinean en parte con los objetivos que nos emplean las bases curriculares. El libro Singapur nos entrega lecciones que corresponden a los objetivos de las bases curriculares de acorde al nivel que está trabajando, en este caso, transición

En los objetivos que nos entregan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en el entorno de pensamiento lógico matemático, efectivamente se alinean con las lecciones que se quiere trabajar con el libro, sin embargo, es fundamental que para trabajar esta área se propongan diversas experiencias de aprendizajes en donde los párvulos, sean los principales actores en su proceso de construcción de aprendizaje.

Así mismo las técnicas en párvulos por su parte también hacen referencia y confirman que se utiliza texto escolar en el ámbito lógico matemático. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia hacen mención e hincapié en su actualización del año 2018 que el niño y niña sea protagonista, sea el centro de las experiencias, que participe y que opine entorno a lo que se va a trabajar y acorde al desarrollo de los párvulos que aún no aprender a leer o escribir, no se puede asegurar que un texto escolar esté garantizando aquello, ya que de cierta forma se ve dejado de lado los principios que deben estar presentes en las planificaciones; tal como el de actividad que nos indica “El equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa, disponiendo de ambientes enriquecidos y lúdicos, que activen su creatividad, favorezcan su expresión” (MINEDUC, 2018,55). En efecto, la sobre utilización de este recurso pedagógico o de cualquier otro incluso, si este se alinea a las bases curriculares deja de perder su enfoque y de ser llamativo para los párvulos si se planifica en torno a él y no a los párvulos.

Respecto a las experiencias de aprendizajes las educadoras de párvulos recalcan que no pueden ser basadas solamente en el uso de texto escolar ya que los niños y niñas aún no saben leer ni escribir lo cual hace que no sea un recurso muy significativo para ellos y ellas. Por su parte las técnicas en párvulos también nos indican que debería complementarse siempre con material o con otros recursos pedagógicos. Como segundo punto nos hacen referencia a poder ser complementado con otros tipos de actividades o recursos/ materiales que sean un poco más cercanos a ellos, donde les permita explorar, divertirse y explorar sus propias ideas, además de ya haber tenido conocimientos previos con material concreto. La gran mayoría de las educadoras encuestadas hacen referencia precisa y explícitamente a lo anterior.

Una educadora de párvulos también hace mención de experiencias de aprendizajes con más movimientos y que se deberían responder a los principios pedagógicos en lo que se quiera proponer como aprendizaje en las experiencias de los párvulos, más interacción y respetar los intereses que ellos tienen, su desarrollo y menos uso de texto escolar.

En lo que respecta en la formación de una educadora de párvulos es precisamente en lo que se da mucho énfasis y lo que tiene de particular esta formación inicial; que siempre se da énfasis y protagonismo a los niños y niñas atendiendo sus necesidades y respetando algo muy propios de ellos; su edad y procesos. Lo cual con el uso de texto escolar no se ve potenciado bajo ninguna circunstancia, siendo un elemento muy ajeno a su edad, a sus procesos e intereses. Si bien, puede ser un recurso útil para algunas experiencias de aprendizajes, no se puede utilizar siempre, mucho menos más de una vez a la semana porque se ve perjudicado el aprendizaje de los niños/as, el rol de la educadora y muy limitada la planificación para que sea interesante para los párvulos. Los precursores de la educación parvularia sustentan que el rol de la educadora es ser una guía en el aprendizaje de los niños y niñas y que ellos deben ser los protagonistas de sus propios aprendizajes. Así mismo, gracias a ellos se ve sustentado en distintos libros que guían la educación parvularia. Uno de esos libros es el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, en donde podemos sustentar lo mencionado anteriormente, debido a que hace alusión a;

Así, el/la educador/a, a través de diversas estrategias metodológicas lúdicas y desafiantes, promueve la interacción en el aula con la finalidad de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales es, motrices y de pensamiento, pertinentes con los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares y con las características de todos los niños y las niñas del grupo e incorpora el juego como el “escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de y ellas dentro del juego. Sólo se aprende a participar participando (Peña y Castro, 2012, p.128) (MINEDUC, 2019, p.47)

A través de esta cita se puede concluir que lo respondido por las educadoras, lo que se entrega como formación en las universidades y lo que se ve sustentado en la teoría concuerdan, sin embargo, existe un factor en los colegios que incita el uso constante de los textos escolares en su currículum educativo, lo cual no permite la ejecución de experiencias de aprendizaje que sean atingentes a su proceso de desarrollo de aprendizaje y por tanto no serían significativas

El uso de las herramientas o recursos pedagógicos deben tener de por medio un conocimiento por el educador, ya que debemos saber que nuestro rol es fundamental en la educación inicial. Muchas veces se presentan situaciones de algún dato curioso que los niños y niñas pregunten y que se pueden ir descubriendo en conjunto, sin embargo, para los recursos pedagógicos es fundamental se conozcan y se sepan utilizar para que existe plenamente la intencionalidad que se quiere lograr y cómo a través de este recurso se va a lograr que los niños y niñas consigan su aprendizaje por sí solos. Es por esto que previo, durante y posterior a una experiencia de aprendizaje debe existir la crítica o la reflexión a lo que se está realizando. Observar lo que se hizo, como se hizo y que se puede, cambiar o también, asimilar las buenas experiencias que se están logrando.

El/la educador/a, a partir del análisis reflexivo de su práctica, identifica las necesidades de formación con la finalidad de enriquecer y actualizar sus conocimientos que servirán para implementar prácticas pedagógicas innovadoras, desafiantes y flexibles a los contextos y características de todos los niños y las niñas del grupo. (MINEDUC,2019, p.59)

Siguiendo esta misma línea, es primordial que los educadores de aula conozcan y reconozcan los recursos, estrategias, actividades y experiencias que se le está presentando a los párvulos, parte del quehacer pedagógico es informarse e instruirse sobre los temas o temáticas que se le presentará al párvulo previo a que se realice. Metafóricamente como educador no se puede presentar un juego al párvulo que yo no sé jugar, explicar y sus reglas porque no estaríamos jugando como se debe. Lo mismo sucede con la intencionalidad del texto escolar cuando se desconoce cómo explicarlo y así nos relatan las educadoras y técnicos, ya que en su mayoría no han recibido capacitaciones para poder utilizar este recurso pedagógico. Este punto ahora es en conjunto con el colegio ya que este si capacita algunas y otras no, lo cual deja un “vacío pedagógico” tanto para educadoras, técnicos y párvulos.

Por otra parte, educadoras como técnicos nos mencionan que la utilización de texto escolar en general ha sido buena, sin embargo, no es lo que encuentran óptimo para trabajar con los niños y niñas ya que se utilizan de dos a tres durante el año escolar normal del mismo método y para la misma área; pensamiento matemático. Por lo cual las planificaciones de un año académico son en torno a este recurso pedagógico y no acorde a los intereses, necesidades y desarrollo de los párvulos, lo cual es un problema que incide en el aprendizaje de los párvulos. Las educadoras y técnicos nos mencionan que el uso de recursos para complementar esto es fundamental y que el texto escolar sería idealmente solo para finalizar la experiencia de aprendizaje.

Dentro de la comunidad educativa debe existir instancias de diálogo, reflexión y compartir opiniones para poder hacer retroalimentación del quehacer pedagógico, de las prácticas pedagógicas que se están ejerciendo, planificaciones, experiencias de aprendizajes y recursos que se están utilizando para verbalizar o visibilizar aquello que no está dando buenos resultados “la colaboración con distintos actores de la comunidad permite generar un clima institucional profesionalizante y de bienestar; además, enriquece el contexto y favorece la disminución de las barreras para el aprendizaje”(MBEP, 2019, p.55) en este punto la comunidad educativa también podría generar más instancias de trabajo colaborativo en favor a enriquecer más los procesos de aprendizajes tanto como profesionales como de los párvulos, contribuyendo así a un mejor ambiente y estrechando las brechas de aprendizajes.

Conforme a la información recopilada por medio de las entrevistas a las educadoras y técnicos, respecto a que editoriales de libros escolares utilizan para las experiencias de aprendizaje, solo utilizan una edición para abordar el área de pensamiento matemático, el cual es: Matemática Marshal Cavendish del Método Singapur. En relación con el conocimiento que tienen tanto educadoras como técnicos sobre qué otros textos escolares conocen aparte del que utilizan, estas hacen referencias a editoriales como: Caligrafix y Santillana. Las educadoras y los técnicos hacen mención que comenzaron a conocer los textos escolares porque en los lugares donde trabajan son utilizados, pero previamente a eso no existía alguna relación con este recurso.

Durante la formación de las educadoras de párvulos existe una gama amplia de conceptos, de estrategias y de recursos que se emplean, sin embargo, pocas veces se ve mencionado el texto escolar como recurso para ser utilizado con los párvulos, lo cual incide también en la preparación profesional de las educadoras y técnicos en párvulos para poder ejercer con

este recurso que al parecer cada vez toma más fuerza y protagonismo en educación parvularia, sobre todo en colegios.

REFERENCIAS

Abarzúa, A., & Cerda, C. (2011). *Integración curricular de TIC en educación parvularia*. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65920055002.pdf>

Baena, V. (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente Buenas prácticas*. <https://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0297.%20El%20aprendizaje%20experiencial%20como%20metodolog%C3%ADa%20docente.%20Buenas%20pr%C3%A1cticas.pdf>

Castellano, E. (2017). *Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y Escritura*. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/139/132

Castellanos, M. (2015). *Apropiación TIC para el desarrollo y el fortalecimiento de la educación*. <https://marthacastellanos.com/apropiacion-tic-desarrollo-fortalecimiento-educacion/>

Castellanos, M. (2015). ¿Cómo incorporar las TIC en la educación? p.2. https://www.academia.edu/44662937/C%C3%B3mo_incorporar_las_TIC_en_la_educaci%C3%B3n

Chandía, L., & Jaque, K. (2009). *Estrategias didácticas que utilizan y aplican las Educadoras de párvulos para desarrollar habilidades lectoras en los niños/as en NT2*. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/281/3/Chand%C3%ADa_Olave_Liliana.pdf

Córdova, D. (2012). *EL TEXTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICO/PEDAGÓGICA, APROXIMACIÓN A UN ANÁLISIS*. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65838676007.pdf>

Flavell, J. (2001). Piaget y la psicología contemporánea del desarrollo cognitivo. En Houdé, O. y Meljac, C. (Dir.). *El espíritu Piaget. Homenaje internacional a Jean Piaget*. Madrid: Popular, pp. 213-221.

Fernández, M. P. (2017). *El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5969918.pdf>

González, A., & Jaramillo, N. (2017). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los niños del grado transición del Liceo Infantil Pequeños Gigantes*. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/17213/1/2017-estrategias_lectura_ni%C3%B1os.pdf

González, C. (2012). *Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>

Granados, H., & García, C. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula*. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357848839002.pdf>

Gutiérrez, M., Romero, M., & Solórzano, M. (2011). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006

Hernández, Á. (n.d.). *El subsistema cognitivo en la etapa preescolar*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74160108>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. P. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf

Ibáñez, R., Moncada, F., & Arriaza, V. (2018). *Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos*. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300430>

Mineduc. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases Curriculares Ed Parvularia 2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

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

Mineduc. (2021). *Catálogos de textos escolares 2021*. <http://catalogotextos.mineduc.cl/>

Mineduc. (S.F). *Textos escolares*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Textos-escolares/>

Ministerio de Educación. (2011). *Establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1025071>

Miranda, N. (2018). *Evaluación del desarrollo psicomotor, mediante el test de aprendizaje y desarrollo infantil Tadi, en niños desde 3 meses hasta 6 años, pertenecientes a una comunidad pehuenche situada en Alto Bío Bío, un estudio exploratorio piloto*. [http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7657/a124176_Miranda N Evaluacion del desarrollo psicomotor mediante 2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7657/a124176_Miranda_N_Evaluacion_del_desarrollo_psicomotor_mediante_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Mora, D. (2012). *Concepción y características de los libros de texto y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza Primera parte*. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100002&lng=es&tlng=es

Niño, Y. (2019). *Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux*. <http://www.scielo.org/co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-133.pdf>

Pavié, A., Cárdenas, C., Vázquez, L., Lagos, P., & Bustamante, M. (2019). *Política de textos escolares en Chile: Criterios de elegibilidad y consideraciones didácticas*. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30458/31504>

Ramírez, T. (2002). *El Texto Escolar como Objeto de Reflexión e Investigación*. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4466

Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. <https://semioticacomunicacionucab.files.wordpress.com/2016/03/el-texto-escolar-en-el-ojo-del-huracan.pdf>

Romero, F. (2009, julio). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, (3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). *Las estrategias de aprendizaje revisión teorica y conceptual*. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Vallejo, S., Rodriguez, J. C., & Duque, P. (2013). *PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO*. <https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/1254/1/Practicas%20pedagogicas%20y%20su%20relacion%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20academico.pdf>

Villegas, A. (2015). *Breve Reseña de la Evolución de las TIC en Chile*. e-historia. <http://www.e-historia.cl/e-historia/breve-resena-de-la-evolucion-de-las-tic-en-chile/>

Castellanos, M. (2015). *Apropiación TIC para el desarrollo y el fortalecimiento de la educación*. <https://marthacastellanos.com/apropiacion-tic-desarrollo-fortalecimiento-educacion/>

Castellanos, M. (2015). *¿Cómo incorporar las TIC en la educación?* https://www.academia.edu/44662937/C%C3%B3mo_incorporar_las_TIC_en_la_educaci%C3%B3n

Chandía, L., & Jaque, K. (2009). *Estrategias didácticas que utilizan y aplican las Educadoras de párvulos para desarrollar habilidades lectoras en los niños/as en NT2*. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/281/3/Chand%C3%ADa_Olave_Liliana.pdf

Córdova, D. (2012). *El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis*. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65838676007.pdf>

Fernández, M. P. (2017). *El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5969918.pdf>

González, A., & Jaramillo, N. (2017). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los niños del grado transición del Liceo Infantil Pequeños Gigantes*. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/17213/1/2017-estrategias_lectura_ni%C3%B1os.pdf

González, C. (2012). *Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>

Granados, H., & García, C. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula*. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357848839002.pdf>

Gutiérrez, M., Romero, M., & Solórzano, M. (2011). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006

Hernández, Á. (2009). *El subsistema cognitivo en la etapa preescolar*. [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean Piaget - Seis estudios de Psicología.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean%20Piaquet%20-%20Seis%20estudios%20de%20Psicologia.pdf)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. P. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf

Ibáñez, R., Moncada, F., & Arriaza, V. (2018). *Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos*. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300430>

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases Curriculares Ed Parvularia 2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases%20Curriculares%20Ed%20Parvularia%202018.pdf)

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

MINEDUC. (2021). *Catálogos de textos escolares 2021*. <http://catalogotextos.mineduc.cl/>

MINEDUC. (S.F). *Textos escolares*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Textos-escolares/>

MINEDUC. (2011). *Establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1025071>

Miranda, N. (2018). *Evaluación del desarrollo psicomotor, mediante el test de aprendizaje y desarrollo infantil Tadi, en niños desde 3 meses hasta 6 años, pertenecientes a una comunidad pehuenche situada en Alto Bío Bío, un estudio exploratorio piloto*. [http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7657/a124176 Miranda N Evaluacion del desarrollo psicomotor mediante 2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7657/a124176_Miranda_N_Evaluacion_del_desarrollo_psicomotor_mediante_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Mora, D. (2012). *Concepción y características de los libros de texto y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza Primera parte*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100002&lng=es&tlng=es

Niño, Y. (2019). *Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux*. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-133.pdf>

Pavié, A., Cárdenas, C., Vázquez, L., Lagos, P., & Bustamante, M. (2019). *Política de textos escolares en Chile: Criterios de elegibilidad y consideraciones didácticas*. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30458/31504>

Ramírez, T. (2002). *El Texto Escolar como Objeto de Reflexión e Investigación*. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4466

Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. <https://semioticacomunicacionucab.files.wordpress.com/2016/03/el-texto-escolar-en-el-ojo-del-huracan.pdf>

Romero, F. (2009, julio). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, (3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). *Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual*. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Vallejo, S., Rodríguez, J. C., & Duque, P. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. <https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/1254/1/Practicas%20pedagogicas%20y%20su%20relacion%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20academico.pdf>

Villegas, A. (2015). *Breve Reseña de la Evolución de las TIC en Chile*. e-historia. <http://www.e-historia.cl/e-historia/breve-resena-de-la-evolucion-de-las-tic-en-chile/>

6. Salud mental - Inteligencia Emocional: Una mirada desde el rol de la Educadora de Párvulos en contexto de Pandemia Covid-19.

Makarena León García¹⁴, Paloma Mahnert Báez¹⁵ Valentina Zimmermann Rodríguez¹⁶
Dra. Beatriz Parra Vásquez

Universidad Andrés Bello
b.parravasqquez@uandresbello.edu

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca analizar la relación respecto a la salud mental e inteligencia emocional desde el rol de las educadoras de párvulos en contexto de la pandemia Covid-19. A partir de la necesidad de reconocer la caracterización e implementación de las estrategias didácticas que se han visto influenciadas en el contexto sanitario actual.

Asimismo, identificar la relación que establecen las educadoras entre salud mental e inteligencia emocional desde su propio rol, conocer la importancia que le otorgaron al desarrollo de estrategias didácticas potenciadoras de la inteligencia emocional y la salud mental y caracterizar las estrategias didácticas que implementaron las educadoras para potenciar la inteligencia emocional y la salud mental, todo esto en niños y niñas que asisten a la educación inicial en contexto de pandemia Covid-19.

Informes realizados por Mónica Kimelman y Lecannelier (CNN, 2019) revelan en su investigación que Chile entre 24 países, se encuentra liderando el ranking con los peores resultados respecto a la salud mental en niños.

Debido a la pandemia Covid-19, se brindó mayor visibilidad a la salud mental e inteligencia emocional en la etapa inicial, a pesar de ser ámbitos contemplados como parte fundamental de la educación de los niños y niñas, estos temas resurgieron como aspectos prioritarios a considerar debido al contexto sanitario actual, siendo el rol de las educadoras de párvulos fundamental para poder abordar estos aspectos.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, es que se considera relevante educar a los niños y niñas en base a la inteligencia emocional, tal como lo indican las bases curriculares de la educación parvularia. Por otra parte, Ahumada (2011) plantea que si se encuentran niveles elevados de inteligencia emocional se relacionan significativamente con bienestar emocional y salud mental, es decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor salud mental.

¹⁴m.lengarca@uandresbello.edu

¹⁵p.mahnertbaez@uandresbello.edu

¹⁶v.zimmermannrodriguez@uandresbello.edu

De esta manera, se entiende la inteligencia emocional como aquella que permite tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones.

Céspedes (2017) expone acerca del gran deterioro de la inteligencia emocional a nivel general:

“...lo cual se refleja en el modo inadecuado de resolver conflictos y de comunicarse, especialmente en situaciones difíciles. Se hace muy necesario entonces desarrollar la inteligencia emocional de modo oportuno, y el mejor momento es la infancia y la niñez” (párr.7)

Bisquerra (2015) sostiene que la educación emocional hay que entenderla como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales.

Extremera y Fernández (2004) añaden que las educadoras de párvulos cumplen un rol importante en la promoción de la educación emocional y el bienestar integral de los niños y niñas.

A partir de los elementos expuestos es que nace la inquietud de analizar la Salud mental - Inteligencia Emocional desde una mirada del rol de la Educadora de Párvulos en contexto de Pandemia Covid-19, en donde el objetivo general de esta investigación consiste en analizar el rol de la educadora de párvulos como potenciadoras de la salud mental e inteligencia emocional en niños y niñas que asisten a educación inicial en contexto de pandemia Covid-19. Para llevar a cabo este objetivo se debe conocer la percepción de las educadoras de párvulos respecto a la salud mental e inteligencia emocional. Asimismo, identificar la relación que establece la educadora de párvulos entre la salud mental y la inteligencia emocional desde el rol de la educadora de párvulos, conocer la importancia que le otorgan las educadoras al desarrollo de estrategias didácticas potenciadoras de la inteligencia emocional y la salud mental y caracterizar las estrategias didácticas que implementan las educadoras de párvulos para potenciar la inteligencia emocional y la salud mental, todo esto en niños y niñas que asisten a la educación inicial en contexto de pandemia Covid-19.

2. MÉTODO

El enfoque utilizado en la investigación fue de tipo cualitativo. La cual permite entender cómo los participantes de una investigación perciben los acontecimientos. Esta misma, tuvo un alcance exploratorio descriptivo, esto debido a que se efectuó sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado. Por su parte el diseño de investigación seleccionado fue de tipo fenomenológico el objetivo de este enfoque fue buscar la comprensión de las experiencias vividas.

En el desarrollo de la investigación se analizó las experiencias de 5 educadoras de párvulos de 2 colegios de la V Región, uno privado, Instituto Rafael Ariztía ubicado en Quillota y otro perteneciente a una fundación con subvención del estado llamado Colegio Altazor ubicado en Concón.

El tipo de muestra fue por conveniencia, siendo esta la que permitió seleccionar aquellos casos accesibles y con proximidad de los sujetos para el investigador.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la entrevista de tipo semiestructurada, ya que, presentan un grado mayor de flexibilidad. Los instrumentos de recogida de datos fueron formularios en formato de entrevista de Google Form (aquí como pueden ver está la entrevista realizada a través de esta plataforma con sus respectivas respuestas) y en modalidad presencial registradas a través de una grabación.

De esta manera, se dio inicio al procedimiento metodológico, con el objetivo de levantar información a partir de las educadoras mediante la construcción de preguntas que respondieron de mejor manera a los objetivos de la investigación. Posteriormente se realizó un análisis de contenido a través de un árbol de categorías.

3. RESULTADOS

A partir del análisis e interpretación de los resultados surgieron tres dimensiones las cuales posibilitaron categorizar las respuestas entregadas por los sujetos de estudio. Dando cuenta de una perspectiva general con la que las educadoras de párvulo miraban y comprendían los conceptos y la relación entre salud mental e inteligencia emocional, a la vez que compartían su proceso de implementación de los mismos.

La primera Dimensión (I) contuvo la Relación entre Salud Mental e Inteligencia Emocional desde el rol de la educadora de párvulos. De esta dimensión se desprendieron las siguientes subcategorías: Influencia del desarrollo de la educación emocional, influencia de la salud mental, influencia de la potenciación de la inteligencia emocional y la relación entre salud mental e inteligencia emocional, efectos en la salud mental e inteligencia emocional de la pandemia.

Respecto a lo anteriormente mencionado se extrajo una respuesta representativa de la dimensión I: “Lo principal es que ambas están relacionadas, ya que, mientras los estudiantes puedan reconocer sus emociones, su salud mental tendrá cimientos para desarrollarse.”

De esto se obtuvo como resultado que esto es fundamental, ya que la inteligencia emocional se debe trabajar, potenciar y desarrollar desde temprana edad, para que se vaya desarrollando la empatía, el reconocimiento de las emociones tanto propias como la de los demás, por su parte, el brindar estas herramientas beneficiará a los niños y niñas en la promoción de la Salud Mental. Al respecto los autores Espinoza, Espinoza & Fuentes (2015) mencionan que:

Las acciones que deben realizar las educadoras/es en función de las necesidades de los niños/as, deben estar enfocadas en su desarrollo emocional. En primer lugar, para conocer qué requieren los niños/as después de una emergencia, se puede realizar un diagnóstico participativo, un espacio en el que se compartan experiencias, intercambien conocimientos o aprendan a utilizar técnicas para recoger información (en Allende, 2021, p. 4).

Luego en la Dimensión (II) se señaló la Importancia de las Estrategias didácticas potenciadoras de la Inteligencia Emocional y Salud Mental. De esta dimensión se desprendieron las siguientes subcategorías: Estrategias didácticas asociadas al desarrollo de la salud mental, estrategias didácticas asociadas al desarrollo de la inteligencia emocional, normativas incorporadas en el diseño de estrategias didácticas, selección de las estrategias didácticas, Integración de las estrategias didácticas.

Respecto a lo anteriormente mencionado se extrajo una respuesta representativa de la dimensión II: “Lo principal es conocer a nuestros niños y niñas, identificar sus necesidades y ver cómo podemos como profesionales responder a éstas”.

Se obtuvo como análisis general en esta dimensión que, las estrategias didácticas son esenciales para desarrollar una experiencia de aprendizaje, ya que, se encuentran a la base de la acción del rol que les compete. y que trabajan para que sus aprendizajes estén dirigidos a saber qué hacer y cómo actuar de una manera positiva y de bienestar individual y grupal, y es aquí donde reconocen el vínculo e importancia de la salud mental respecto a la inteligencia emocional, dando a conocer que conforman un proceso conjunto enfocado en el bienestar.

La educadora de párvulos cuenta con la “capacidades del/la educador/a para desarrollar estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación coherentes con las características del desarrollo y aprendizaje (habilidades, conocimientos, intereses, necesidades, estilos y ritmos, entre otros) de los niños y las niñas” (Ministerio de Educación, 2019). Por aplicar estrategias didácticas situadas que apunten al desarrollo de la inteligencia emocional le compete directamente en su rol y con una gran relevancia para el desarrollo de los niños y niñas.

Finalmente en la Dimensión III respecto a la Caracterización de las estrategias didácticas potenciadoras de la Salud Mental e Inteligencia Emocional. De esta dimensión se desprendieron las siguientes subcategorías: Características de una estrategia potenciadora, estrategias que utiliza para potenciar la salud mental e inteligencia emocional, priorización de las estrategias didácticas en contexto de pandemia, priorización de las estrategias en modalidad virtual, presencial y/o híbrido, estrategias en modalidad remota y desafíos frente a las estrategias didácticas

Respecto a lo anteriormente mencionado se extrajo una respuesta representativa de la dimensión III “Primero que todo que sea lúdica, que permita la expresión y corporalidad de los párvulos intentando integrar todas los canales de aprendizaje.”

Las educadoras de párvulos entrevistadas concordaron que son fundamentales las estrategias didácticas, para llevar a cabo procesos de aprendizaje significativos que a su vez provoquen desafíos.

Peraza (2021) menciona que “en tiempos de pandemia, es importante que las personas desarrollen habilidades de aprendizaje socioemocional, con el fin de enfrentar las situaciones estresantes, y que estas se aborden con serenidad y respuestas emocionales equilibradas” (p. 1).

Por su parte, señalaron que, la modalidad virtual ha entregado un espacio en el cual la familia se ha visto en la necesidad de involucrarse en mayor medida en el proceso educativo, por lo que las estrategias debían adecuarse a los contextos de los niños y niñas.

4. DISCUSIÓN

La investigación tuvo por objetivo analizar el rol de la Educadora de Párvulos como potenciadora de la salud mental e inteligencia emocional en niños y niñas en contexto de Pandemia Covid-19. Para comprender lo que las educadoras de diferentes establecimientos educacionales vivenciaron durante la contingencia sanitaria y cómo esto repercutió en su rol profesional y en la relación con los niños y niñas de los niveles en los cuales se encontraban trabajando.

De esta forma se fueron presentando diferentes dimensiones a partir de los objetivos específicos que permitieron profundizar en el análisis y dar respuesta a la temática abordada.

En relación con el primer objetivo específico las educadoras de párvulo entrevistadas mencionaron que la relación entre Salud Mental e Inteligencia Emocional es fundamental, coincidiendo con lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que al ser capaces de darse cuenta de sus emociones y comprenderlas los niños podrán afrontar de mejor manera lo que la vida les presente.

Para potenciar esto, las educadoras de párvulo concuerdan con Ahumada (2011), al señalar que se deben crear experiencias y un ambiente de respeto, considerando el bienestar integral de los niños y niñas entendiéndolos como sujetos de derecho.

Las educadoras de párvulos demuestran en sus respuestas que ellas consideran la inteligencia emocional como parte esencial de sus experiencias de aprendizaje, las cuales se relacionan directamente con lo que plantea Goleman (2004) en su modelo, ya que ellas mencionan que es importante desarrollar la autoconciencia, autorregulamiento, manejo del estrés de forma que vayan abarcando en su gran mayoría las áreas de personalidad.

En relación con el segundo objetivo para las educadoras entrevistadas las estrategias didácticas potenciadoras de la inteligencia emocional y la salud mental son esenciales para desarrollar una experiencia de aprendizaje al igual como lo mencionaron las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, es por esto que las educadoras afirman que, se encuentran a la base de la acción del rol que les compete. Para ello, mencionaron que al igual que en el modelo de habilidades, se deben conocer las características del grupo, de tal forma que se responda a sus necesidades e intereses, resaltando que la búsqueda de los materiales, recursos y estrategias contribuyan a un aprendizaje significativo para los niños y niñas.

Además, las entrevistadas expusieron que, al momento de darle un foco a la inteligencia emocional es necesario comprender en primer lugar este proceso como un desarrollo

progresivo. Afirmando que tanto la institución educativa como las familias pueden aportar y apoyar el proceso.

En segundo lugar, se pudo visualizar que las respuestas de las educadoras de párvulos se relacionan al Modelo de Mayer y Salovey (1997), el cual, evalúa la inteligencia emocional a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas. Respecto a esto, las educadoras mencionaron que, desde la inteligencia emocional se debe ser capaz de reconocer las emociones, identificándolas y diferenciándolas.

Respecto al tercer objetivo específico Para las educadoras de párvulos entrevistadas, el proceso de selección y diseño de las estrategias potenciadoras son fundamentales ya que la pandemia cambió de manera drástica estos procesos, alterando en gran medida la cotidianidad, esto las llevó a una necesidad de adaptarse y flexibilizar múltiples medios y estrategias, pero por otra parte una nueva oportunidad de buscar estrategias y medios desde lo digital, para lograr responder a las necesidades que los niños y niñas iban evidenciando.

Por otro lado, las educadoras de párvulos con sus respuestas demostraron que poseían conocimientos del Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001) ya que identificaron las dificultades que los párvulos poseían respecto al trabajo con sus pares, a los espacios de interacción, a la comprensión de ciertas normas que permitieron autonomía. Esto se relacionó estrechamente con el Modelo y las variables que evalúa, las cuales son, percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

A su vez, las educadoras de párvulos expresaron que, es necesario entregar espacios en los cuales los niños y niñas puedan comunicar y expresar aquello que están sintiendo, todo esto llevó a que les enseñaran a los párvulos sobre la comprensión de normas, las cuales una vez entendidas, permitieron generar un espacio de armonía en el cual las habilidades emocionales y adaptativas situadas al contexto, permitieron mantener acciones que favorecieron el desarrollo de la inteligencia emocional y por tanto la salud mental, comprendiendo estos conceptos como base del modelo de Mayer y Salovey (1997).

Todo esto, situado en un contexto de pandemia que permitió establecer una relación entre las diferentes percepciones y la inteligencia emocional en relación a la salud mental, de esta manera rescatando estrategias que facilitaron apuntar al desarrollo de dimensiones que pueden facilitar nuevas investigaciones a futuro.

5. CONCLUSIÓN

A lo largo del desarrollo de la investigación, se evidenciaron múltiples semejanzas entre las respuestas entregadas por las educadoras de párvulos, demostrando conocimiento sobre la inteligencia emocional y salud mental, esto debido a que las educadoras de párvulos mencionaron que fueron detectando ciertas necesidades emocionales de los niños y niñas de sus niveles, de acuerdo al contexto sanitario actual en el que se encontraban inmersas, entendiendo la importancia de abordar la educación emocional como parte prioritaria del currículum, adoptando así estrategias didácticas potenciadoras de la inteligencia emocional, y por consiguiente de la salud mental en el contexto de pandemia Covid-19.

Esta investigación aportó en analizar el rol de las educadoras de párvulos en conjunto a la relación de los conceptos de educación emocional y salud mental, esto a partir del análisis de autores como Ahumada (2011), demostrando la relación significativa entre los conceptos mencionados con anterioridad, y el conocimiento con el que cuentan las educadoras de párvulo, en relación con su rol y los elementos fundamentales de las bases curriculares de la educación parvularia.

Respecto a lo anterior, se buscó entonces responder a las necesidades actuales derivadas por la pandemia a través de la visión del rol de las educadoras de párvulos y relacionarlas a elementos planteados por autores como Extremera (2001), que reforzaron la importancia de otorgar un foco más potente a la inteligencia emocional en educación.

A partir de esta investigación se pudo evidenciar la percepción e importancia de los conceptos trabajados desde la inteligencia emocional y salud mental como elemento esencial dentro de la etapa inicial para la realización de experiencias y estrategias potenciadoras, Espinoza, Espinoza & Fuentes (citado en Allende, 2021) reforzó lo mencionado con anterioridad, resaltando la importancia de reconocer y conocer las necesidades y características de los niños y niñas. De esta manera se relacionó las respuestas otorgadas por las educadoras de párvulos, como parte de la comprensión de los procesos, dando gran relevancia al desarrollo progresivo de la educación emocional, generando espacios en los cuales se pueden trabajar aspectos que permitieron identificar y comprender aquellos elementos que abordaron las educadoras de párvulos al desarrollar la educación emocional, entendiéndolo como parte del aprendizaje holístico de los niños y niñas.

En relación a lo mencionado, las educadoras caracterizaron las estrategias didácticas con el foco de potenciar aquellos aspectos alterados por el contexto actual, llevándolas a adaptar y flexibilizar ciertos espacios, coincidiendo con lo planteado por Poblete (2020), buscando generar aquellas oportunidades para conocer a los niños y niñas desde un nuevo contexto debido al escenario de pandemia actual, permitiendo contar con nuevos elementos para diseñar e implementar experiencias y estrategias que apunten a aquellos aprendizajes significativos para el desarrollo.

Asimismo, respecto al desarrollo de la investigación resultó limitante el contar con un tiempo acotado para poder buscar más sujetos de estudio que aportaran con una visión amplia respecto a la realidad vivida durante la pandemia Covid-19 y a lo observado desde su rol profesional en niños y niñas de etapa inicial, ya que la muestra realizada tuvo únicamente como foco los centros educativos en los cuales se estaba trabajando, por lo que si no se hubiera contado con el contexto sanitario actual la muestra obtenida podría haber sido de un mayor alcance, ampliando la visión del rol que las educadoras de párvulo tuvieron sobre la salud mental e inteligencia emocional en niños y niñas en etapa inicial durante esta pandemia.

Otra limitante resultó ser la metodología de trabajo, ya que se utilizó solo el instrumento de entrevista debido a las condiciones que la contingencia sanitaria genera, perdiendo otros elementos como, por ejemplo: la observación en aula.

El tipo de investigación que se llevó a cabo fue únicamente cualitativa, producto del contexto y las limitaciones del tiempo. Sin embargo, de haber contado con mejores condiciones, esta investigación pudo haber sido de tipo mixta, con esto se hubiese obtenido una indagación que contuviera datos e información estadística desde lo cuantitativo. A pesar de esto, los elementos desarrollados durante esta investigación pueden servir de base y proyección para futuras investigaciones en las cuales puedan abordar la temática desde este tipo de metodología de investigación.

Por otro lado, una de las implicancias que esta investigación tuvo, fue la importancia del análisis teórico respecto a los antecedentes sobre la salud mental y la inteligencia emocional, ya que, esto aportó a la visión de las educadoras de párvulos, para que pudieran considerarlo como un elemento fundamental de abordar dentro del aula y de manera virtual en la continuidad de esta pandemia Covid-19. Siendo así una base para futuras investigaciones o seminarios de educadoras, y que permitan futuras reflexiones.

REFERENCIAS

Ahumada, F. (2011). *La relación entre inteligencia emocional y salud mental*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Allende, N., Bastías, J., Coronado, T., Moya, I., Quiroz, R., Rojas, P. & Vergara, P. (2021). *Recomendaciones de Formación Continua para enfrentar la emergencia de COVID 19 en Educación Parvularia*. Santiago: Centro justicia educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bisquerra, R., Perez, J. & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. España: Síntesis

Céspedes, A. (22 de noviembre de 2017). *Dra. Amanda Céspedes apela a la inteligencia emocional para un buen trato en el aula*. Facultad de Medicina UACH. <http://medicina.uach.cl/2017/11/dra-amanda-cespedes-apela-a-la-inteligencia-emocional-para-un-buen-trato-en-el-aula/>

CNN (21 de junio de 2019). *Investigación afirma que niños Chilenos menores de 6 años sufren la peor salud mental del mundo*. CNN Chile. https://www.cnnchile.com/tendencias/ninos-chilenos-peor-salud-mental-mundo_20190621/

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI, España.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.

Goleman D. (2002). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Vergara.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). ¿What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Ministerio de Educación (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Santiago: Gobierno de Chile.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Promoción de la salud mental*. https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf

Peraza, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894.

Poblete, P. (28 de agosto de 2020). *El rol docente en tiempos de pandemia*. UHA: Universidad Alberto Hurtado. <https://www.uahurtado.cl/el-rol-docente-en-tiempos-de-pandemia/>

7. Educar sin estereotipos de género a través de la literatura infantil desde la primera infancia

**María Cristina Mory Escobar¹⁷, Kathia Nicole Tapia Hernández¹⁸
Dra. Cecilia Alejandra Marambio Carrasco**

*Universidad Andrés Bello
cecilia.marambio@unab.cl*

1. INTRODUCCIÓN

Durante años, se ha trabajado desde la primera infancia con la literatura infantil, incluso esta es considerada una herramienta educativa utilizada desde el hogar que permite, además de entretener, educar sobre temas de cualquier índole. En este sentido, en aquella literatura infantil de antaño, específicamente en los cuentos tradicionales se evidencian en sus personajes acciones moralizantes de la época e inclusive con características y actitudes preestablecidas que por años han estereotipado al ser humano, ejemplo de esto es el rol de princesa, quien debe ser delicada y siempre a la espera de un hombre, quien toma el rol de un príncipe valiente que viene a defenderla de todo mal, creencias que se establecieron en la sociedad como verdades absolutas, pues todo lo que se transmite socialmente ha construido el rol social de hombres y mujeres, verdades que por años han perjudicado el desarrollo pleno del ser humano porque no respetan la singularidad de cada uno. En la actualidad, tanto hombres como mujeres han demostrado cambios en ese actuar realizando, reclamado los derechos de actuar como personas libres de pensar y elegir las opciones sin patrones sexistas inculcados por la sociedad patriarcal, que ha excluido a mujeres de trabajos considerado sólo para hombres, por los estereotipos impuestos por la sociedad, dando un rol más protagónico a la llamada equidad de género.

Durante la construcción de la identidad, los niños y las niñas viven siendo influenciados por su entorno social más cercano, quienes normalizan la transmisión de conductas que son fortalecidas por el ambiente como la televisión, la publicidad, la escuela como un agente relevante. En este sentido, la coeducación o educar en igualdad, atribuida a los diferentes movimientos feministas post estructuralistas y la educación inclusiva, impulsada por aquellos que creen que “la belleza inclusiva está alejada de estereotipos, se encuentra en la diversidad de la gente y en la diversidad de la naturaleza” (Booth & Ainscow, 2015, p. 30) impulsan medidas donde exista una educación que respete y valore al ser humano como ser único y por lo tanto, diferente a los demás independiente de su sexo, ejemplo de esto, es lo que busca la coeducación:

Que las referencias que reciban sean igualitarias, que sean conscientes del cambio de roles, que en la literatura y el cine haya personajes femeninos empoderados y masculinos

¹⁷ cristinamdem8@gmail.com

¹⁸ kathia.tapia.h@gmail.com

más relajados. Que madres y padres demos ejemplo con roles diferentes. Que también se hable en femenino porque nos referimos a personas. Que rescatemos vidas fascinantes de mujeres revolucionarias que sean inspiradoras para niñas y niños. (Marañón, 2018, p. 104)

La neurociencia ha permitido entender la importancia de una buena selección de literatura infantil, dado que, para las niñas y niños, “los cuentos apuntan directamente al interés, la emoción y la curiosidad infantil; de allí que sea universal el deseo compulsivo de escuchar una y otra vez el mismo cuento y hacer como que están leyendo” (Céspedes, 2014, p. 61) inclusive desde mucho antes de nacer. Por este motivo, al educar, a través de ellos, se está aplicando una herramienta didáctica que deja huella en cada etapa de su desarrollo.

2. MÉTODO

Se realizó una revisión bibliográfica documental, utilizando la técnica de análisis de codificación axial el cual se basa en agrupar y ordenar “las categorías más importantes en términos de frecuencia” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 489) con este método podemos comprender la información y evidenciar las diferencias y/o semejanzas entre los textos utilizados para la recolección de información. Se utilizaron 26 fuentes bibliográficas distribuidos en libros, artículos científicos y tesis para la obtención de información en la construcción de ella, dentro de los cuales fueron seleccionados solo 5 textos como las principales fuentes de estudio utilizadas contrastando sus resultados y conclusiones posteriormente en diversas tablas, sus términos fueron seleccionados por la frecuencia de mención de cada categoría, tal como: estereotipos de género, educación, infancia y literatura infantil, encontrando subcategorías entre creencias, roles de género, adulto-céntrica, coeducación, escucha atenta, pensamiento crítico, valores inclusivos, como las más prevalentes.

3. RESULTADOS

Las 5 principales fuentes bibliográficas corresponden a 3 libros, “Educar en el feminismo” de Iriá Marañón (2018), “Imaginarios educativos” de Karina Villarroel (2020) y 1a “Guía para la educación inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” de Tony Booth & Mel Aisncow (2015), 1 artículo científico llamado “Los estereotipos de género sobre la capacidad intelectual sufren pronto e influyen en los intereses de los niños” de Lian Bian, Sarah Jane Leslie & Andrei Cimpian (2017) por último, “Trabajar los roles y estereotipos de género a través de los cuentos infantiles” tesis de grado de Gara Olmo. De estas principales fuentes de estudio fue desarrollado el análisis documental, mediante la técnica de análisis: codificación axial, la cual permite la comparación de las unidades de estudio, a través de descubrir y agrupar “las categorías más importantes en términos de frecuencia (las más mencionadas) o relevancia para el planteamiento del problema y agrupar las categorías similares en temas (categorías más generales)” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 489). Este análisis permite enfocar el estudio en recuperar, comprender y contrastar la información obtenida de fuentes diferentes, porque se relacionan “categorías con sus subcategorías” (Palacios, 2016, p. 500) de las cuales emergen nuevas interpretaciones del objeto de estudio. De este análisis surgió la siguiente categorización:

Tabla 1.*Resultados de Categorización axial de las unidades de análisis*

| Categoría | Descripción | Frecuencia | Subcategoría |
|------------------------------|---|-------------------|---|
| Estereotipo de género | Patrones culturales asignados a las personas de acuerdo con su condición sexual biológica. | 17 | Roles de género. Construcción social. Creencias. |
| Educación | Proceso de Enseñanza-Aprendizaje responsable de desarrollar las capacidades cognitivas, emocionales, psicomotoras y volitivas de las personas a lo largo de toda la vida. | 186 | Homogénea. Adulto-céntrica. Coeducación. |
| Infancia | Niños y niñas desde el nacimiento hasta la pubertad, es decir de los 0 hasta los 14 años. | 56 | Escucha atenta. Sujeto portador de cultura. |
| Literatura infantil | Grupo de textos literarios creados y enfocados para niñas y niños entre 0 a 14 años. | 6 | Cuentos tradicionales. Pensamiento crítico. |

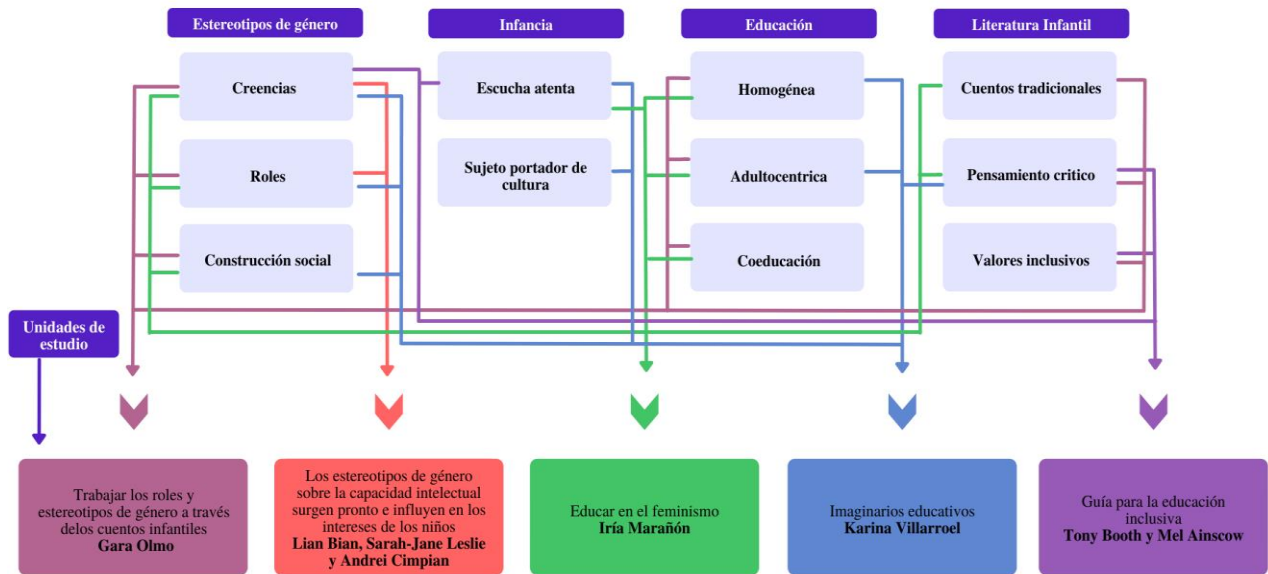
| | | | |
|--|--|--|----------------------------|
| | | | Valores inclusivos. |
|--|--|--|----------------------------|

Nota: Elaboración propia.

En la figura 1, se sintetiza todo el análisis del presente estudio con sus relaciones, se presenta un esquema gráfico con código de color para cada unidad de estudio, en orden jerárquico: Trabajar los roles y estereotipos de género a través de los cuentos infantiles de Gara Olmo (2020) en color magenta oscuro, Los estereotipos de género sobre la capacidad intelectual surgen pronto e influyen en los intereses de los niños de Bian, et al., (2017) en rojo oscuro, Educar en el feminismo de Marañón (2018) en verde oscuro, Imaginarios educativos de Villarroel (2020) en azul aciano oscuro y la Guía para la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2015) en morado oscuro. A partir del proceso de codificación de estas unidades, se desprenden, las cuatro categorías más trascendentes asociadas al problema de la investigación y mediante la indagación emergen las subcategorías presentadas. Este esquema se construye a partir de las interacciones que se generan entre las unidades de análisis, las cuales se exponen con conexiones del mismo código de color asociado a estas, lo que permitió evidenciar diferencias y similitudes entre las categorías y subcategorías siendo relevantes para la construcción de una nueva interpretación de la investigación.

Figura 1.

Categorías por unidades de estudio



Nota: Elaboración propia 2021

Este análisis con sus interpretaciones conduce a comprender la evidencia en las infancias, cuando se limita el lenguaje, el cual considera sus expresiones, sus emociones y su propia cultura. Los adultos a partir de sus prácticas dejan huellas, no existe una escucha atenta y lo que es peor, tienen una mirada adulto-céntrica, homogénea e inclusive escolarizada, se desconoce si es consciente o inconsciente, pero estas prácticas van incluyendo en su actuar, donde se inculcan creencias que aumentan esta construcción social estereotipada que aún prevalecen. Estas creencias constituidas en roles de género y construcción social, se han naturalizado, dictaminando roles con características y atributos específicos a todo ser humano desde antes de nacer, causando efecto en los intereses tanto en las infancias como en la adultez, inclusive señalan que desde los seis años se normalizan los estereotipos de género, adecuando patrones sexistas para hombres y mujeres de cómo deben comportarse, vestirse, determinado sus roles sociales, que emociones deben expresar, entre otros. Los cuentos infantiles tradicionales han perpetuado roles y conductas, que se han traspasado a la sociedad, basados en estereotipos de género, ejemplo de esto, es que las niñas son solo princesas y el príncipe debe ser valiente, en otros casos, la mujer aparece como una bruja malvada y el hombre es el salvador que mata a esta bruja. Esto limita la propia singularidad y el propio ser de cada género, porque desde la literatura infantil promueven visiones de cómo deben ser los géneros y de cómo deben ser tratados.

Ante una realidad que ha definido una sociedad con sesgos de género, dando cualidades de brillantez intelectual a los hombres (Bian, et al., 2017) y a cualidades de cuidado a las mujeres (Marañón, 2018), la coeducación surge con una responsabilidad de educar en igualdad y en valores inclusivos. Surge un paradigma que ha venido a cambiar estas expectativas, porque nos invitan a desarrollar y trabajar con cuentos infantiles, donde los cuentos tradicionales se conviertan en un apoyo a la formación de la equidad de género, si se trabajan desde el pensamiento crítico, realizando cuestionamientos a los relatos del cuento narrado, de tal modo que las niñas y niños entiendan que los personajes pueden cambiar sus actitudes, que pueden ser transformados si se les trata de una determinado forma si se actúa con valores inclusivos (Booth & Ainscow, 2015), de manera consciente lograrán identificar los elementos que son excluyentes de una educación equitativa en perspectiva de género.

4. DISCUSIÓN

¿Cómo podemos utilizar los cuentos infantiles sin estereotipos de género y con valores inclusivos en los niveles de transición cuando ya existen creencias difíciles de erradicar arrastradas desde el entorno familiar, los educadores y educadoras deben generar lazos con las familias e incluirlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando cambios reales y consistentes, haciéndolos participantes activos de esta nueva educación? A través, del proyecto educativo y haciendo propio el índice para la inclusión, es posible transmitir la igualdad y los valores inclusivos a la comunidad educativa, de esta forma utilizar los cuentos infantiles como portadores de valores.

¿Cómo los estereotipos de género, visibles en los cuentos infantiles tradicionales, han influenciado en los comportamientos o conductas de las niñas y niños? mediante diversas investigaciones (Olmo, 2020; Azúa, et al., 2019; Bian, et al, 2017; Céspedes, 2014) , se ha logrado detectar que los niños y niñas se van familiarizando con el entorno incluso desde antes de nacer, de esta forma se interiorizan con los patrones culturales de género, con su idioma, aprendiendo desde cosas simples hasta más complejas. De esta forma, los niños y niñas asimilan todo lo que escuchan y leen, más aún cuando son reiterativos, un ejemplo de esto es que generalmente en los cuentos se puede leer que las mujeres sueñan con ser rescatadas y se presentan a los hombres como guerreros valientes, en donde se les inculca inconscientemente que deben ser ellos quienes mantengan un hogar, llegando incluso a reprimir sus sentimientos ya que, si los demuestran, no son considerados un verdadero hombre de valor masculino. (Marañón, 2018) Es por esto, que es fundamental no romantizar estas situaciones, enseñándoles a los niños y niñas que son situaciones ficticias, también potenciando su pensamiento crítico sobre las conductas vistas en los cuentos infantiles.

¿Es posible deconstruir los estereotipos de género con el uso de cuentos infantiles con valores inclusivos? Si, es posible, esto lo hemos podido evidenciar a través del análisis de colegios europeos que han trabajado el índice para la inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow (2015), presentando en la convivencia escolar y en la comunidad educativa, obteniendo valores inclusivos, respeto por la diversidad y la no violencia, siempre considerando que los cuentos infantiles son un recurso didáctico que al incluir los valores inclusivos y potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, crean una posible mejora en la educación de igualdad de género.

5. CONCLUSIÓN

En conclusión, es importante entender que, aunque los cuentos tradicionales hayan sido creados en un contexto histórico muy diferente al actual, estos son considerados recursos que permiten educar, en donde predominan los valores, la moral, las creencias y roles de género entre otros, en donde los adultos deben saber cómo abordar estos cuentos infantiles con los niños y niñas, ya que esto definirá cómo se relacionarán a futuro.

Deconstruir los estereotipos al aplicar los cuentos infantiles es importante para que los niños y niñas comiencen desde la primera infancia a valorar y a reconocer la diversidad que existe en su entorno social, lo que incluso repercute en el actuar de su familia y sobre todo en su futuro adulto. La deconstrucción de los estereotipos es posible, pero requiere de compromiso de mejora constante, en donde se incluya a las familias, ya que es ahí donde existen los estereotipos de género más difíciles de erradicar, teniendo como ejemplo las labores del hogar que, si son compartidas y esto es visibilizado por los niños y niñas en sus hogares, es posible lograr una mejor educación basada en la igualdad de género.

El valorar los cuentos infantiles con estereotipos de género también resulta importante ya que de esta forma se puede educar a través del pensamiento crítico, lo que también permite educar la igualdad de género desde la infancia, en donde los adultos significativos pueden potenciar la imaginación, utilizando estrategias educativas como, por ejemplo: cambiar la versión de los cuentos infantiles, adaptándolos a los contextos actuales presentando a los géneros con los mismos derechos y con respeto a las diversidades. Por eso al utilizarlos,

es necesario considerarlo un recurso literario primordial a la hora de trabajar en las salas de clases, por sus grandes aportes valóricos, pero necesariamente debe ser crítico, considerando que fueron escritos en periodos de sociedades patriarcales arraigadas (Marañón, 2018).

REFERENCIAS

Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>

Bian, L., Leslie, S. & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 355 (6323), 389-391. doi:<https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524>

Biblioteca Nacional de Chile (1821-2002). Literatura Infantil Chilena. [En línea] <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-724.html>

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Céspedes, A. (2014). Infancia y lectura. *Anales de la Universidad de Chile*, (6), 39-69. doi:10.5354/0717-8883.2014.31797

D'Amanzo, M. & Casari, L. (2019). Intervención ante prejuicios estéticos y condiciones físicas en niños de 5 años. *Informes Psicológicos*, 21(1), 73-86. doi:<http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a05>

Duarte Cruz, J. M. & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158. doi:<https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960>

Giner A. (2021). Violación de los derechos de las mujeres y niñas en Afganistán desde el arribo de los talibanes hasta la actualidad [Trabajo fin de grado, Universidad Europea] <https://titula.universidadeuropea.es/bitstream/handle/20.500.12880/333/AmandaGiner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez M., Galeano C. & Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. doi:<https://pdfs.semanticscholar.org/53bc/32aa0b71bf442e79a10e850df9d9cbeecd869.pdf>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Instituto Nacional de los Derechos Humanos (2012). No a la discriminación. [En línea] <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/473/cartilla-no-discriminacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. doi:10.5354/2452-5014.2018.51604 59
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma editorial.
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Education S.A.
- Mateos, A. (2020). La Literatura Infantil como medio para educar en valores. Análisis de cuentos. *Papeles Salmantinos de Educación*, 24. [En línea] <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/109>
- Mineduc (2018). Orientaciones para promover la igualdad de género en educación parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia. División de Políticas Educativas. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. [En línea] <https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Igualdad-de-Género.pdf>
- Mora, M. De La Rosa, V. Vera-Monroy, S. Mejía-Camacho, A. & Romero, J. (2020). Marco contextual. Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia, 25-44. [En línea] http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/103743/secme27284_1.pdf?seque
- Moya, A. Ossandón, G. Retamal, G. & Rivas, N. (julio, 2020) *Estrategias de enseñanza para la inclusión con enfoque de género en la Educación Parvularia*. Seminario de Grado. Universidad Andrés Bello.
- Olmo, G. (2020). *Trabajar los roles y estereotipos de género a través de los cuentos infantiles*. Tesis de grado. Universidad de la laguna
- Palacios, G. (2016). La codificación Axial, innovación metodológica. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 497-509. [En línea] <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/244>
- Rodríguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3), 63-70. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Soto, J. Cremades, R. & García, A. (2017). *Didáctica de la Literatura Infantil*. Universidad de Extremadura.
- Schuster, A. Puente, M. Andrada, O. & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. 4 (2) 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXO%207.pdf>
- Trián, C. (15 de agosto de 2021). Las mujeres y las niñas afganas temen “días oscuros” con la llegada de los talibanes a Kabul. France 24. <https://www.france24.com/es/asia-pacifico/20210815-afganistan-mujeres-libertades-dominio-taliban>
- UNICEF LAC. (2019). *Creciendo en igualdad: Guía para madres, padres, tutores y profesorado para enfrentar los estereotipos de género y promover un trato igualitario entre*

niños, niñas y adolescentes. UNICEF. [En línea]
<https://www.unicef.org/chile/media/3076/file/lacro-igualdad.pdf>

Villarroel, K. (2020). *Imaginarios educativos*. Nueva mirada ediciones.