

Carrera:
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo final de licenciatura:

**“Los Organizadores del Desarrollo
Psicomotor y el Diseño Curricular Provincial: Un
Estudio sobre su Articulación en las Prácticas
Docentes de Salas de 3 Años de la provincia de
Mendoza”**

Autora: Sofía, Dorado

Directora: Regina Simionato

Mendoza, 2024

ÍNDICE

Dedicatoria y agradecimientos	4
Resumen	5
Palabras Clave	7
Fase Conceptual	8
Introducción	9
Planteamiento del Problema	14
Preguntas de Investigación	15
Enunciado del Problema	15
Objetivos de la Investigación	16
Formulación de Hipótesis	16
Estrategias para su comprobación	16
Justificación	17
Viabilidad de la Investigación	18
Capítulo 1: Antecedentes de la Investigación	21
Capítulo 2: Acompañamiento temprano del desarrollo infantil	24
Capítulo 3: Concepción dialéctica del desarrollo	27
Capítulo 4: Los organizadores del desarrollo	32
5.1: Orden simbólico	35
5.2: Vínculo de apego	36
5.3: La comunicación: sus lenguajes	37
5.4: Exploración y conocimiento del mundo	38
5.5: Seguridad postural y disponibilidad corporal	39
Capítulo 5: Bases teóricas del Diseño Curricular para la Educación Inicial de Mendoza	41
3.1: Sujetos e infancias	41
3.2: La centralidad del juego	43
3.3: La observación	44
3.4: El trabajo docente	45
3.5: La enseñanza en el Nivel Inicial	46
3.6: La enseñanza en el Jardín Maternal	47

Capítulo 6: Relación de los Organizadores del desarrollo seleccionados con los Campos de experiencias del Diseño Curricular Provincial	51
6.1: Campo de experiencia de construcción de la identidad personal y social relacionado con el indicador de Seguridad postural y disponibilidad corporal	52
6.2: Campo de experiencia de la comunicación y lenguajes relacionado con el indicador de Comunicación y sus lenguajes	55
6.3: Campo de experiencias ambiente natural, social y tecnológico relacionado con el indicador de Exploración	57
Fase Empírica	61
Capítulo 7: Marco Metodológico	62
7.1: Tipo y nivel de investigación	62
7.2: Hipótesis	62
7.3: Diseño de investigación	63
7.4: Operacionalización de las variables	63
7.5: Muestra	65
7.6: Recolección de datos e instrumento	65
7.7: Análisis de datos	65
Capítulo 8: Presentación de los resultados	66
8.1: Presentación de la muestra	66
8.2: Presentación de los indicadores claves	68
Conclusiones y Discusión	99
Capítulo 9: Discusión de los resultados	100
Capítulo 10: Conclusión	103
Anexos	108
Referencias Bibliográficas	112

Dedicatoria y agradecimientos

Muchas personas han sido fundamentales para que este trabajo pudiera concretarse, y quiero expresar mi profundo agradecimiento a cada una de ellas.

En primer lugar, a mi familia, que ha sido mi mayor sostén y pilar incondicional. Su apoyo constante, amor y confianza me han dado la fuerza para alcanzar mis objetivos.

A mis amigas y amigos, quienes con su motivación y compañía han estado presentes en cada paso, impulsándome a seguir adelante incluso en los momentos más desafiantes.

A mi mamá, cuya vocación y pasión por la educación y el acompañamiento temprano, sembraron en mí el interés y el entusiasmo por esta investigación. Este trabajo no hubiera sido posible sin su ejemplo, amor y dedicación.

A la facultad y a mis profesores, quienes, con su acompañamiento respetuoso, afectivo y profesional, me guiaron en este recorrido, ofreciéndome las herramientas y los conocimientos necesarios para crecer tanto académica como personalmente.

Finalmente, a todos los que de alguna manera formaron parte de este proceso: gracias.

RESUMEN

Resumen

Este documento es un trabajo de investigación para la Licenciatura en Psicopedagogía que busca explorar cómo las docentes de salas de 3 años en Mendoza aplican los "organizadores del desarrollo", un concepto de la psicopedagoga Myrtha Chokler. La investigación se centra en tres organizadores: la seguridad postural y la disponibilidad corporal, la comunicación y sus lenguajes, y la exploración y el conocimiento del mundo. El trabajo investiga cómo estos organizadores se relacionan con los "Campos de Experiencias" del Diseño Curricular Provincial (DCP) de Educación Inicial de Mendoza.

El trabajo comienza con una revisión de la literatura sobre el desarrollo psicomotor, la educación inicial y la importancia del acompañamiento temprano. Luego, se define la pregunta de investigación principal: ¿Cómo las docentes de salas de 3 años de Jardines Maternales reconocen o identifican determinados indicadores y organizadores del desarrollo psicomotor en los niños/as en relación a los Campos de experiencias?

Para responder a esta pregunta, se propone una investigación descriptiva cuantitativa, utilizando un cuestionario en línea a 31 docentes de salas de 3 años de la provincia de Mendoza. Se analizan las respuestas del cuestionario en relación a los organizadores del desarrollo seleccionados y los Campos de Experiencias del DCP.

Los resultados preliminares sugieren que las docentes demuestran un buen conocimiento de la importancia del desarrollo psicomotor, sin embargo, se observan algunas dificultades en la aplicación práctica de la teoría de los organizadores en las aulas.

El objetivo final es aportar información relevante sobre cómo se pueden mejorar las prácticas educativas en el nivel inicial para promover el desarrollo integral de los niños/as.

PALABRAS CLAVE

Organizadores del desarrollo psicomotor - Campos de Experiencias (DCP) –
Nivel Inicial- Acompañamiento temprano - Prácticas/ estrategias educativas -

FASE CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

Sólo puede decir “yo pienso” quien pudo decir “yo quiero”¹

“El niño que siente y vive su cuerpo en libertad, que puede aquello que puede, que inicia sus actividades libremente, comienza con un juego de representaciones, no sólo de su deseo, sino de aquello que anticipa. Adecua finalmente su accionar a eso que puede, a lo que desea, a lo que le brinda placer. Crea su propia serie de coordinaciones motrices y representacionales. Él es el autor de su propio desarrollo”.

Beneito, Noemí.

¹ Silvia Schlemenson, autora, titular de Psicopedagogía en la UBA, examina cuáles son las condiciones familiares y sociales que permiten y facilitan el desarrollo de la constitución del psiquismo en los niños desde su nacimiento.

I. Introducción

"Nada nace de la nada, se nace con todo el contexto y con toda la historia". Myrtha Chokler (2017)

En la primera infancia se estructuran las bases esenciales de la subjetividad, así como las matrices para el crecimiento y el despliegue de capacidades afectivas, psicomotoras, lingüísticas, sociales, cognitivas de aprendizaje, de vinculación y socialización, por lo que es fundamental mirar esta etapa como un período crucial para potenciar el desarrollo integral pleno, en función de los organizadores que lo sostienen. Pero también de sumo cuidado, por los riesgos de vulnerabilidad en las capacidades y competencias iniciales de cada niño/a y su contexto. Su importancia ha sido destacada por investigadores y expertos en el campo de la educación. La implementación de intervenciones adecuadas puede tener un impacto significativo en la vida de los niños, sus familias y la sociedad en su conjunto.

La literatura científica respalda la idea de que la atención y acompañamiento temprano psicomotriz no solo contribuye al desarrollo de habilidades motrices, sino que también influye en aspectos emocionales y cognitivos. Por lo tanto, el presente trabajo de investigación propone indagar y comprender cómo estas ideas se aplican en la práctica educativa en el contexto específico de las docentes de sala de 3 años del primer ciclo del Nivel Inicial, de jardines maternales y escuelas de la provincia de Mendoza.

Con respecto a la organización institucional de Educación inicial (LEN Ley Nacional 26.206, capítulo II, artículo 24), el Nivel Inicial está constituido por una unidad pedagógica que abarca a todos los niños/as a partir de los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Se especifica la sala de 3 años dentro del primer ciclo a los Jardines Maternales (45 días a 3 años) ya que en la provincia de Mendoza la mayoría de la etapa etaria está comprendido en ese ciclo. Se incorporó hace unos meses en pruebas pilotos solo en algunas escuelas o jardines exclusivos, la sala de 3 años al segundo ciclo Jardines de Infantes, que abarca según el marco normativo de 3 a 5 años.

Se propone, a través de un enfoque descriptivo y cuantitativo, registrar el conocimiento y la aplicación que poseen los docentes de sala de 3 años de determinados organizadores del desarrollo que propone la autora Myrtha Chokler para el desarrollo psicomotriz.

Además, se pretende conocer y analizar el impacto de estas prácticas a la hora de acompañar el desarrollo integral de los niños, considerando cómo las docentes identifican e interpretan los indicadores y organizadores del desarrollo de:

- Exploración y conocimiento del mundo,
- Seguridad postural y disponibilidad corporal,
- Comunicación y sus lenguajes.

Y si los utilizan para favorecer la capacidad de pensamiento, acción y movimiento de los niños/as de Nivel Inicial, que se desprenden de las claves curriculares, el Desarrollo personal y social y la Alfabetización cultural en relación con Campos de experiencias del Diseño Curricular Provincial.

Las vivencias de estas experiencias únicas son las que dejan en el niño/a una marca, un profundo registro de su competencia, permitiéndole sentirse seguro de sus acciones y elecciones, respetado en su individualidad, en sus posibilidades de ser y hacer en el grupo de pertenencia. Esta relación significativa, a partir de la constitución del vínculo afectivo, es la que garantiza el proceso de construcción de la autonomía. Proceso que permitirá al niño/a distanciarse progresivamente del adulto sin temores ni angustias y vivir armoniosamente su creciente independencia (DCP de Educación Inicial, 2015, p. 45).

Concebir al niño/a como sujeto de necesidades y con disposición de aprender en cada momento de su desarrollo, modifica la idea de adelantar su aprendizaje con estimulación temprana como un proceso externo. Los niños aprenden lo que tienen que aprender a través de su propia iniciativa, por ello se habla de acompañamiento temprano del desarrollo, que requiere un docente capaz de interpretar sus manifestaciones y que facilite las mejores oportunidades para el desarrollo de capacidades a pesar de aquello que no puede. De esta manera, los niños/as ajustan su propio ritmo, participan activamente descubriendo sus propios recursos cognitivos, motrices, afectivos, sociales, así como sus limitaciones e irán anticipando y regulando sus acciones y movimientos con seguridad y autonomía.

De acuerdo a Chokler (2017), el niño desde que nace posee comportamientos, producto de sus necesidades básicas, que generan ciertas conductas complementarias del adulto tendientes a satisfacerlas, constituyéndose entre ambos, sistemas que operan recíprocamente, a los que se los denomina “organizadores”. La

teoría de los organizadores del desarrollo brinda “un marco para comprender, analizar e intervenir en la dinámica del desarrollo humano”.

La maduración y el desarrollo promueven que la sensorialidad, sensibilidad y motricidad- evolucionen con las experiencias acumuladas y la organización de la acción voluntaria, hacia una cierta conciencia de unidad, de continuidad, de conciencia y de cohesión de sí mismo. Así se estructura su esquema e imagen corporal base fundamental de su elaboración de la imagen de sí, como fundamento del YO y de la identidad.

Al comprender mejor la relación entre el desarrollo psicomotriz y el desarrollo integral de los niños, se podrán identificar prácticas y desafíos específicos que enfrentan los docentes en su trabajo diario. Esto no solo enriquecerá el cuerpo de conocimientos en el campo de la educación infantil, sino que también proporcionará información valiosa para la toma de decisiones a nivel institucional.

En varias ocasiones, tal como señala Vygotsky (1979) se ha cuestionado la importancia de la escuela como potenciadora del desarrollo, al considerar a este como un proceso natural y espontáneo, básicamente dirigido por factores internos a la persona, y en el que la experiencia educativa ocuparía un lugar secundario. Este panorama se ha ido modificando en las últimas décadas como resultado de diversos estudios que se han preocupado por destacar la importancia de los mediadores sociales y culturales en este desarrollo.

Como indica Bruner (1988), el ser humano necesita para desarrollarse, además de las "instrucciones" contenidas en su herencia genética, las que le proporciona su "herencia cultural" por medio de las prácticas educativas.

Noemí Beneito (en Guldberg et al., 2024) sostiene que, es necesario comprometerse con el complemento ideológico, teórico y práctico que profundiza en comprender, entender, saber, para saber hacer en las prácticas concretas. Por lo que es necesaria una nueva manera de acercamiento a partir de la organización de un sistema diferente de relaciones entre los adultos y el niño/a.

Entendiendo el rol que juegan: el otro, el cuerpo del sujeto y la tonicidad en la construcción psíquica del niño. Ya que es fundamental, ser un adulto consciente frente a la responsabilidad de acompañar a un niño en sus tres primeros años de vida.

Emmi Pikler (1985) ha permitido entender desde la práctica que el niño no es una suma de partes, ya que no es solo un ser biológico, al que se le anexan o adhieren determinados componentes psicológicos, mentales o sociales. Wallon, ha demostrado de manera irrefutable, que el medio vital primordial para el niño, no es el

medio físico, sino el social, el de las personas, el de los otros. Otros sin los cuales jamás podría transformarse en humano. Partimos del concepto de interacción, como aquel sistema de señales mutuamente modificantes entre adultos y niños.

Nada puede lograrse solamente de la presión exterior, la plasticidad proviene de la dualidad esencial del niño, de su ser biológico y de su ser social, unidos y diferentes a la vez. El impulso profundo en la evolución de un niño, está indisolublemente ligado a la acción de las personas que lo rodean. Se necesita un otro para que pueda existir un yo. Las relaciones recíprocas entre un niño y su medio social son la condición necesaria para el desarrollo de la personalidad del niño: desarrollo orgánico y medio social. El niño no está solo ante el mundo que lo rodea, las relaciones con él están siempre intermediadas por los otros. La comunicación, de la manera que sea, es la condición necesaria y específica para el desarrollo integral. (Noemí Beneito en Guldberg et al., 2024, p. 22 y 23)

Desde esta perspectiva, la función de la educación no es otra que la de promover, crear o generar desarrollo, por lo que su contribución a ese desarrollo no se puede considerar como accesorio, sino nuclear. De esa acción favorable de una intervención educativa desde las primeras edades, debe participar también una de las áreas básicas del desarrollo humano, como es el desarrollo psicomotor.

Muchas veces, en pos de aquellos logros, no se piensa y no se le presta atención a la forma en la que estos se han logrado, ni al costo que muchas de esas acciones han supuesto y, por lo tanto, no se ha tenido en cuenta su influencia en la organización de la vida psíquica de niño/a, centrándose en lo corporal separado del querer, del poder y del desear. Una mirada simplista, parece reducir el desarrollo del niño/a exclusivamente a la motricidad. El principio de libertad de movimientos es permitirle al niño la posibilidad de descubrir, experimentar, perfeccionar y vivir en cada etapa de su desarrollo sus propias posturas y movimientos, teniendo en cuenta que:

- en los primeros estadios de vida, es cuando se construyen matrices de aprendizaje y las formas del hacer autónomo,
- cada estadio nuevo se construye por la integración de nuevos elementos a la organización precedente. Exige una reorganización del conjunto, pero exige el libre ejercicio del anterior.

Por lo tanto, es necesario destacar la necesidad de que los profesionales de la educación posean una adecuada comprensión del proceso de desarrollo humano y en particular del desarrollo psicomotor. Pero comprender el proceso de desarrollo psicomotor no debe limitarse a un mero conocimiento descriptivo de las diferentes habilidades características de cada etapa evolutiva, sino que se debe procurar conocer también los factores que, junto con los procesos madurativos, intervienen en un desarrollo adecuado de estas habilidades psicomotrices. En palabras de Beneito (en Guldberg et al., 2024) se debe evitar poner más atención en las pautas del desarrollo motor a las que un niño debería arribar, y sí, a aquello a lo que verdaderamente puede y ese niño está desplegando. Eso lleva a analizar la manera en la que los adultos sostenedores participan e influyen en este proceso, aceptando o no los límites que cada niño y su situación particular pueden imponer.

Planteamiento del problema

Los procesos del desarrollo psicomotor corresponden al ámbito científico de la Psicología del Desarrollo Humano, auxiliado por la Neuropsicología, disciplina que al asociarse a la educación adquiere caracteres pedagógicos, por lo que el aspecto específico en el que indagamos concuerda con el conocimiento psicopedagógico desde el punto de vista del seguimiento y control del aprendizaje.

A pesar de la abundante evidencia sobre la postura de la estimulación en educación, es importante distanciarse de él, y enfocarse en el paradigma de la atención en el acompañamiento temprano del desarrollo psicomotriz en la infancia.

Por ello, es conveniente plantearse interrogantes sobre si los docentes de las escuelas/jardines Maternales de sala de 3 años del primer ciclo del Nivel Inicial de la ciudad de Mendoza reconocen o identifican determinados indicadores y organizadores del desarrollo psicomotor en relación a los Campos de experiencias, cuando piensan en el desarrollo de los niños/as y si están utilizando estrategias adecuadas para fomentar este desarrollo.

En base a la teoría propuesta por Myrtha Chokler de los organizadores del desarrollo, y a las claves curriculares que se desprenden del Diseño Curricular Provincial en relación con Campos de Experiencias, los seleccionados como unidades de análisis son: la Exploración y conocimiento del mundo, la Seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes.

El acompañamiento temprano y la atención al desarrollo psicomotor son fundamentales en el nivel educativo seleccionado, por eso es esencial comprender si estas ideas se aplican en la práctica docente en el contexto específico de las escuelas/Jardines Maternales seleccionados de la provincia de Mendoza.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo influye el acompañamiento de los docentes en el desarrollo psicomotor educativo de los niños/as de sala de 3 años de Nivel Inicial en el logro de aprendizajes?
- ¿Qué nivel de conocimiento tienen los docentes de sala de 3 de Nivel Inicial en instituciones privadas de la provincia de Mendoza sobre los indicadores y organizadores del desarrollo en relación con los Campos de Experiencias?
- ¿Qué relación guarda el acompañamiento docente en el despliegue de los organizadores del desarrollo psicomotor con el aprendizaje escolar de los niños?
- ¿Qué tienen en cuenta las docentes de sala de 3 de Nivel Inicial para garantizar un ambiente que le permita a los niños/as la exploración y conocimiento del mundo?
- ¿Qué tienen en cuenta las docentes de sala de 3 años de Nivel Inicial para garantizar un ambiente que le permita a los niños/as seguridad postural y disponibilidad corporal?
- ¿Qué tienen en cuenta las docentes de sala de 3 años de Nivel Inicial para garantizar un ambiente que le permita a los niños/as la comunicación y sus lenguajes?

Enunciado del problema

El presente estudio busca abordar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo las docentes de sala de 3 años de Jardines Maternales reconocen o identifican determinados indicadores y organizadores del desarrollo psicomotor en los niños/as en relación a los Campos de experiencias?

Este planteamiento del problema se basa en la premisa de que comprender el impacto de la construcción de conocimiento y aplicación de las docentes en relación con el desarrollo psicomotor en las salas de 3 años, es fundamental para garantizar un entorno educativo enriquecedor que promueva el desarrollo integral de los niños en esta etapa crucial.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir el conocimiento y aplicación de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotriz en relación con los Campos de experiencias en docentes de salas de 3 años de Jardines Maternales de la provincia de Mendoza.

Objetivos específicos

- Describir la modalidad de acompañamiento de los docentes en la aplicación de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor educativo en relación con los Campos de experiencias en niños/as de sala de 3 años y la forma en que favorece el logro de aprendizajes.
- Conocer el reconocimiento de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor en los niños de los docentes de sala de 3 de Nivel Inicial, que se desempeñan en la provincia de Mendoza.
- Indagar la aplicación de los docentes de salas de 3 años de terminadas escuelas/Jardines Maternales de Mendoza, de los siguientes organizadores del desarrollo: Exploración y conocimiento del mundo, Seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes, para garantizar y promocionar un ambiente que favorezca los procesos de aprendizaje.

Formulación de hipótesis

“El conocimiento y la aplicación adecuada que poseen y realizan las docentes de salas de 3 años de los siguientes organizadores del desarrollo psicomotriz: Exploración y conocimiento del mundo, Seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes; en relación con los Campos de experiencias del DCP de Nivel Inicial, propicia y favorece la creación de un ámbito continente desde lo psico-socio-físico y afectivo, en los procesos de aprendizajes propios del nivel”

Estrategias para su comprobación

- Descripción del rol de los docentes de Nivel Inicial según el Diseño de Educación Inicial.
- Indagación de los posicionamientos teóricos de los docentes de sala de 3 años de Nivel Inicial de la provincia de Mendoza, teniendo en cuenta:

- Conocimiento de indicadores y organizadores del desarrollo psicomotor
- Conocimiento de la interpretación que realizan de los indicadores y organizadores del desarrollo psicomotor
- Relación con los Campos de Experiencias del DCP

Justificación

El presente trabajo considera desde los principios básicos de la formación docente y psicopedagógica que, la etapa infantil es la de mayor plasticidad y vulnerabilidad, ya que los primeros años de vida constituyen la etapa fundante en la que se sientan las bases del desarrollo de las potencialidades de un niño.

Cuando el niño asiste a la escuela, los maestros constituyen un importante agente de detección. El papel del docente es vital, pues le corresponde ser uno de los más importantes actores sociales, ya que debe ofrecer un entorno estable y estimulante a un sector de la población infantil que a menudo sufre de condiciones adversas en el seno de la familia. (UNESCO, 2000, p.28)

Como expresa Myrtha Chokler (2015) los niños viven su motricidad y, ejerciéndola, no sólo se mueven, se ejercitan, se desplazan o toman objetos, sino que descubren, experimentan, conocen, comprenden, es decir, fundamentalmente en esos momentos ellos comunican y aprenden. El niño es un ser que se desarrolla de manera global. De hecho, cuando está implicado en alguna o varias de sus numerosas actividades, todas sus funciones sensoriales, motrices, emocionales, imaginarias, cognitivas y lingüísticas maduran a la vez, lo cual justifica plenamente el concepto de psicomotricidad.

Para incluir la Práctica Psicomotriz en el ámbito escolar se requiere de un proyecto educativo que se base en una concepción genética del desarrollo del niño, que reconozca la multicausalidad y complejidad de su proceso madurativo para definir la función de la institución educativa. Proyecto que estructure y articule la dinámica institucional propia con las necesidades específicas del niño; que privilegie como finalidad la concreción de las condiciones para su desarrollo integral e inclusión en la cultura, a través del placer del movimiento, de la comunicación, del placer de la expresión y de la creación, del placer de la acción, de la investigación y del descubrimiento, del placer de la actividad relacional, social, cognitiva y lógica. Un proyecto educativo coherente concebido

como un itinerario de maduración y tendiente al mismo tiempo a la prevención y a la detección temprana de la expresión de las alteraciones posibles en el niño de su estructura dinámica, afectiva, motriz, cognitiva y relacional. (Chokler, 2015, p.11-12)

Pikler (1985) destacó que la motricidad no es solo un hecho biológico dedicado en exclusividad al desplazamiento o a las praxias manuales, sino que es un fenómeno relacional: es la forma en la que un niño pone a prueba sus propias capacidades, es el medio de encuentro con el otro, es el placer de la relación y la alegría en la separación. La motricidad autónoma es la base de la organización del pensamiento, de la conciencia de sí y de la conciencia del otro, es la posibilidad de apropiación del mundo externo, ya que permite desplegar la iniciativa ideomotriz y que se manifiesta a través del movimiento, el juego, la manipulación y el desplazamiento.

En este contexto se propone conocer los supuestos que subyacen a las prácticas docentes con relación al acompañamiento en niños pequeños; las prácticas docentes en sí mismas; sus justificaciones, los niveles de información /capacitación que los docentes manejan.

Se piensa que la investigación en las intervenciones educativas, que contempla la participación-formación del adulto educador, desde la práctica educativa misma, favorece la reflexión creativa y crítica sobre su accionar; facilita la construcción de conocimientos con los cuales puede operar instrumentalmente sobre la realidad y acelera la transformación de las prácticas cotidianas potenciadoras del desarrollo infantil temprano.

Viabilidad de la investigación

Esta investigación se podrá llevar a cabo ya que se cuenta con los recursos humanos tales como docentes de sala de 3 años de la provincia de Mendoza. En cuanto a los recursos materiales la autora del presente trabajo elaboró un cuestionario para ser respondido de manera on-line por las docentes ya mencionadas. Por todo lo anteriormente expuesto la investigación es viable.

Para facilitar la comprensión de la estructura del trabajo, a continuación, se describe brevemente el contenido de cada capítulo:

En el primer capítulo presenta una **revisión de investigaciones previas** que sirven como base para el presente estudio. Se destacan trabajos de autores como

Aucouturier, Szanto Feder y Tardos, quienes han realizado importantes aportes a la comprensión del desarrollo psicomotor en la primera infancia y a la importancia de la observación como herramienta para el trabajo educativo. Se menciona la investigación de la Dra. Emmi Pikler y se describen estudios de la Lic. Luján Divito Susana, que se centran en la transformación de las prácticas educativas en jardines maternos y en la importancia de un entorno educativo bien acondicionado para el desarrollo psicomotor.

En este capítulo dos, se profundiza en el paradigma del **acompañamiento temprano**, contrastándolo con el enfoque de estimulación temprana. Se presentan las ideas de la Dra. Emmi Pikler sobre el desarrollo autónomo del niño y la importancia de una relación de apego segura. Se destaca el rol del adulto y se enfatiza la importancia de crear un ambiente facilitador.

En el tercer capítulo se presenta una visión del **desarrollo infantil** como un proceso complejo y multifactorial, influenciado por aspectos biológicos, medioambientales, históricos y sociales. Se introduce el modelo ecológico de Bronfenbrenner para comprender la interacción entre el niño y su entorno social. Se incorporan ideas de Bernard Aucouturier sobre la importancia de crear condiciones para la maduración psicológica del niño y de ofrecerle oportunidades para expresarse y comunicarse.

En el capítulo cuatro se explica la **teoría de los organizadores del desarrollo de Myrtha Chokler**, la cual se basa en la comprensión del ser humano como un ser neurobiopsicosocial. Se definen los cinco organizadores fundamentales: Orden Simbólico, Vínculo de apego, Comunicación y sus lenguajes, Exploración y conocimiento del mundo, y Seguridad postural y disponibilidad corporal. Se explica la función de cada organizador y cómo influyen en la construcción de la subjetividad del niño.

El capítulo cinco se centra en el análisis del **Diseño Curricular Provincial (DCP)** de Educación Inicial de Mendoza. Se describen las dos claves curriculares del DCP: Desarrollo personal y social y Alfabetización cultural y cómo se articulan con los Campos de Experiencias para promover una educación integral.

En el sexto capítulo se analiza la **relación entre los organizadores del desarrollo de Chokler y los Campos de Experiencias del DCP**. Se profundiza en la importancia de la experiencia como proceso de aprendizaje y se describen los tres

Campos de Experiencias seleccionados para el estudio: Construcción de la identidad personal y social, Comunicación y lenguajes, y Ambiente natural, social y tecnológico. Se explica cómo estos campos se vinculan con los organizadores de Seguridad postural y disponibilidad corporal, Comunicación y sus lenguajes, y Exploración y conocimiento del mundo.

En el capítulo número 7, se describe la **metodología** utilizada en la investigación, incluyendo el tipo y nivel de investigación, la hipótesis del estudio y el diseño de investigación. Se explican las herramientas de recolección de datos, como la encuesta y la entrevista, la selección de la muestra (no probabilística y de participación voluntaria) y las técnicas de análisis de datos.

En el octavo capítulo se presentan los **resultados** obtenidos a través de la aplicación de la encuesta y las entrevistas a las docentes de sala de 3 años. Se describen las características de la muestra y se analizan los datos en relación con el conocimiento y la aplicación de los indicadores del desarrollo psicomotor.

En el capítulo nueve **se discuten los resultados** obtenidos en relación con el marco teórico y los objetivos de la investigación. Se analizan las fortalezas y debilidades de la aplicación práctica de los organizadores del desarrollo en el contexto educativo y se identifican las áreas de mejora. Se relacionan los hallazgos con las investigaciones previas mencionadas y se extraen conclusiones sobre la importancia de la formación docente en desarrollo psicomotor.

Finalmente, en el último capítulo se presentan las **conclusiones del estudio**, resumiendo los principales hallazgos y destacando la necesidad de fortalecer la formación docente en la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor para promover un acompañamiento más efectivo que favorezca el desarrollo integral de los niños en el nivel inicial. Se mencionan las limitaciones del estudio y se sugieren futuras líneas de investigación.

Capítulo 1: Antecedentes de la investigación

Importantes trabajos e investigaciones, que son soporte teórico en referencia a la formación de quienes tienen a su cargo a los niños desde temprana edad en instituciones, ponen énfasis en la observación como estrategia metodológica privilegiada para el trabajo educativo cotidiano; a su vez, para generar nuevos conocimientos y mejorar la calidad de la educación y modalidad de cuidado infantil. (Aucouturier, 1985; David & Appel, 1986; Falk, 1997; Lapierre & Lapierre, 1985; Pikler, 1985; Szanto Feder, 1996; Tardos, 1998)

En referencia a perspectivas específicas de trabajos de campo las investigaciones de la Fundación Dra. Emmi Pikler, por su fuerte correlato empírico son los antecedentes más importantes que revalorizan la dimensión preventiva como inherente a los actos educativos que pueden destinarse al acompañamiento del niño/a como sujeto activo, de aprendizaje y social. En este sentido, la corriente pedagógica Pikleriana, la cual se sustenta en acciones educativas y de cuidados armónicos sobre las condiciones de vida, de salud y desarrollo infantil autónomo desde el nacimiento, es fundamental.

Una de las investigaciones cuyos antecedentes están a cargo de la Lic. Luján Divito Susana (2001), Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. Adjunta Efectiva Cátedra Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Río Cuarto de Argentina, en el marco de su proyecto enfatiza en una perspectiva de análisis psico-motriz-pedagógico-social. Procura contribuir a la transformación de las prácticas educativas con los niños más pequeños, analizando y explicitando información recogida en terreno sobre el accionar del adulto educador y el accionar del niño.

Desde esta investigación se hacen aproximaciones sucesivas al estudio del niño en desarrollo, a su vez derivadamente, se estudia las mejores formas posibles de educación para facilitar el desarrollo. Avanza en la construcción de la identidad educativa del Jardín Maternal, supone jerarquizar situaciones que son cotidianas y que pueden ser abordadas con intencionalidad educativa preventiva y organizarse espacial y temporalmente. La organización está pensada para que el niño pequeño tenga momentos de experiencias significativas para su desarrollo psicomotor y psicosocial. La organización del entorno para favorecer el aprendizaje activo del niño y su participación en situaciones que contienen un rico potencial pedagógico que se puede rescatar. Una mayor apertura de los adultos educadores a la observación y la escucha, a la espera afectiva y cambios en la tecnicidad de su accionar, encuentra su correlato en una mayor apertura del niño a la exploración activa del entorno, a la

comunicación a través del lenguaje de la acción y del lenguaje verbal. se hace necesario, también, “mirar crear” las estrategias y dispositivos –pedagógicos y relacionales– que aportan a la construcción de la tecnicidad de la práctica de intervención y sostienen el trabajo.

Se trata de conformar posibles procedimientos metodológicos que tienden a la transformación de la tecnicidad inherente al accionar educativo cotidiano, comenzando por determinados momentos, en pos de crear las condiciones para facilitar el desarrollo del niño como persona autónoma, creativa y socializada. En este marco la tecnicidad de la práctica docente dista de ser una técnica instrumental distanciada de quien la aplica. Se entiende a la tecnicidad como “un conjunto coherente de medios teorizados y profundamente integrados en la persona. Si existe una manera de hacer las cosas, ésta debe ser moldeada y estilizada por la persona que la utilice (...), la tecnicidad permite ayudar de forma que el niño se abra a la comunicación y la dimensión simbólica” (Aucouturier, Darrault & Empinet, 1985, p.163)

Otro antecedente de investigación de la misma autora Divito (2023), focaliza en el entorno educativo en Jardín Maternal. En la misma, se procuran cambios acotados en la ambientación educativa de diferentes y complementarias situaciones cotidianas de la institución; promoviendo la revisión de componentes del accionar educativo que instan al acompañamiento del niño. La situación lleva a que se retome la práctica de profundización de componentes teóricos y prácticos, fundamentalmente de los principios Piklerianos que inspiran las acciones de proyección educativa y de organización del entorno.

En referencia al accionar docente se puede decir que el adulto educador inmerso en la cotidianeidad, frecuentemente opera sobre la realidad con una visión restringida a saberes reproductores de prácticas imperantes que legitiman su pensar, sentir, hacer y su discurso pedagógico. Frecuentemente omite, sin la suficiente conciencia crítica y reflexiva, considerar la participación activa de los niños e interviene creyendo que acompaña y promueve la autonomía, aunque, en su modalidad, persiste el primado de su papel protagónico sobre la actividad. Por lo que es necesario constatar, a través del estudio de casos, que el adulto educador, en el acompañamiento, puede cultivar confianza en el niño para que aprenda a observar, a tomarse el tiempo para entrar en contacto con aquello que le interesa del ambiente, que opera como confiable y lo incita a la acción, la exploración y la comunicación saludables. Llega a la conclusión que, en un entorno educativo bien acondicionado facilita el accionar de niños y adultos, que se traducen en mejoras de las prácticas.

Otras investigaciones, como la de Milazzo, Quintana y Rodríguez (2004), realizada en la Facultad de Educación de la Universidad José María Vargas de Venezuela, tuvieron como objetivo determinar los elementos básicos de la psicomotricidad, llegando a las siguientes conclusiones:

- La psicomotricidad ocupa un lugar importante en la educación infantil, ya que está totalmente demostrado que sobre todo en la primera infancia hay una gran interdependencia en los desarrollos motores, afectivos e intelectuales. Cabe destacar que el concepto de psicomotricidad está todavía en evolución, en cambio y estudio constante.

- La psicomotricidad es una técnica que tiende a favorecer el dominio del movimiento corporal, la relación y la comunicación que se va a establecer con el mundo que rodea a la persona.

- Por medio del desarrollo de la psicomotricidad se pretende conseguir la conciencia del propio cuerpo en todos los momentos y situaciones, el dominio del equilibrio, el control y eficacia de las diversas coordinaciones globales y segmentarias, el control de la inhibición voluntaria de la respiración, la organización del esquema corporal y la orientación en el espacio, una correcta estructuración espacio-temporal, las mejores posibilidades de adaptación a los demás y al mundo exterior y crear una puerta abierta a la creatividad, a la libre expresión de las pulsiones en el ámbito imaginario y simbólico y al desarrollo libre de la comunicación.

Ramos (2007, pp. 125-142), producto de su investigación publicaron un artículo científico, arribando a las siguientes conclusiones:

- La detección de los niños de alto riesgo psico-neuro- sensorial pre- perinatal y su seguimiento desde el nacimiento hasta la edad escolar, posibilita un diagnóstico precoz, gracias al cual se puede realizar una atención precoz.

- Los resultados de los programas de seguimiento de niños de alto riesgo son de gran importancia para la planificación sanitaria, educativa y social.

- La coordinación interdisciplinaria es imprescindible para lograr que un niño desarrolle al máximo sus capacidades y logre un óptimo desarrollo bio-psico-social.

Capítulo 2: Acompañamiento temprano del desarrollo infantil

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, el paradigma al cual se adhiere en esta investigación responde al acompañamiento temprano del desarrollo infantil.

Una referente importante de descubrimientos relativos al desarrollo de la motricidad global fue la Dra. Emmi Pikler (1902-1984), pediatra y educadora austriaca. Trabajó en Budapest, centrando su labor en el desarrollo autónomo de los niños. En 1946, dirigió la Casa-Cuna de Lóczy, enfocada en la crianza respetuosa y en la visión del niño como un ser activo, competente, capaz de iniciativas en su desarrollo motor autónomo.

Pikler observó que los niños, cuando se les permite moverse libremente, desarrollan una secuencia natural de movimientos que es crucial para su desarrollo motor y cognitivo. El movimiento libre permite a los niños explorar y aprender del entorno de manera autónoma. Además, enfatizó la importancia de una relación estable y segura con un adulto de referencia. Esta relación es esencial para la seguridad emocional del niño y su capacidad para explorar y aprender con confianza.

En términos de desarrollo de la persona lo importante no es el ejercicio sino el despliegue de las capacidades de hacer -ser responsable de sí, para poder asumir relaciones positivas con el mundo y de esta manera poder desarrollar verdaderos sistemas comunicacionales.

Desde la teoría del acompañamiento necesitamos entender aquellos instrumentos sociales que cada niño pone en marcha en su momento del desarrollo, pero teniendo absolutamente claro cuáles son las capacidades perceptivo motoras de ese preciso instante de su vida. No se trata de corregir o reeducar para nivelar o modificar estructuras biológicas sino de facilitar a todo sujeto la posibilidad de asumir la actitud más equilibrada, cómoda y placentera que le permita el despliegue de sus propias capacidades de autorregulación y auto-organización.

Cuando un niño no puede ejercer sus iniciativas ya que un adulto intenta entrenar y hacer desplegar externamente el desarrollo de su motricidad lo más precozmente posible, aparecen en él, fallas e inseguridades motoras y afectivas. Estos ejercicios y acciones serían el elemento precursor de malas organizaciones motrices ulteriores.

Es fundamental, analizar aquellos principios acerca del ambiente facilitador que posibiliten a cada niño alcanzar su pleno desarrollo dentro de un marco de placer y a través del despliegue de su creatividad, teniendo en cuenta la importancia de los factores externos y el rol de los adultos que rodean al niño sobre todo en las primeras etapas en las que el niño aún no ha separado el no - yo del yo.

Beneito (en Guldberg et al., 2024) puntualiza, que acompañar es ayudar al adulto a convertirse en “partenaire” interactivo del niño de manera que lo puedan acompañar en el difícil camino de la representación y la construcción yoica.

Adultos capaces de sostener y acompañar en el doble proceso de autoconstrucción o sea el del tiempo para sí mismo y el tiempo de la descentración.

El objetivo en el acompañamiento no es solo el despliegue de las capacidades motrices sino también ayudarlo a que pueda vivir en su cuerpo y su gestualidad aquello que ha podido aprehender de la función materna para poder disfrutar no solo la presencia sino el placer de la ausencia y la separación.

Se debe reconocer la autonomía como fundamental en el desarrollo psíquico de un bebé/niño y no como una alternativa ni como el complemento de la relación. Sino como un tipo de práctica, que no solo reconoce el valor de determinadas interacciones, que no solo sostienen el poco o casi nulo valor del contacto exagerado, sino que reconoce el valor del otro como sujeto en relación.

Un niño dejado en libertad puede desplegar toda una sucesión de aprendizajes de momentos de asimilación y de exploración que de ninguna manera siguen una línea progresiva que va aumentando nivel a nivel, sino que se va llevando a cabo a partir de alternancias tónicas y motrices que se van poniendo en marcha de acuerdo a los propios ritmos de cada niño de su sistema tónico personal y de acuerdo a la faz de su proceso de asimilación.

Un niño en libertad es capaz de regular la alternancia, asimilación - acomodación cuando despliega aquellas actividades que puede y a partir de su propia iniciativa y responsabilidad. Utiliza las posibilidades que están a su alcance y vuelve a aquel tipo de conocimientos en el que se siente seguro. A cada instante compara pone en juego lo viejo/ conocido con lo nuevo a conocer y vuelve todavía que necesita aquello en lo que se siente autor protagonista y dueño.

Un niño que sea protagonista de cada praxis, crea sus propios modelos de acción. Cada niño implicado no sé es algo para modelar, para construir, sino alguien que pueda mostrar su impulso creativo, su capacidad inventiva, que pueda sorprenderse y no resignarse, pero que sea capaz de explorar a cada instante sus posibilidades diferentes y aquellas nuevas estrategias con su cuerpo, su voz, sus gestos, con el sistema de comunicación que logre.

Por eso no podemos comenzar el acompañamiento de un niño señalando aquello que queremos encontrar al cabo de un determinado tiempo.

De aquí la necesidad de generar un ambiente facilitador. La inclusión del ambiente en el estudio del desarrollo emocional humano es la piedra angular del constructo teórico de Winnicott (1997), un aspecto que modula su pensamiento y su

forma de concebir la clínica psicoanalítica y el tratamiento. Este estudio del desarrollo emocional sólo puede realizarse teniendo en cuenta el medio o mundo externo. El ambiente en su condición de ambiente facilitador o suficientemente bueno, es primordial en las primeras etapas de la infancia. El medio es el que habilita el desarrollo y la maduración de las potencialidades del niño.

Un ambiente que dé seguridad al niño, donde se sienta valorado y respetado, se acepten sus iniciativas, se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones, se sepa despertar su interés por descubrir el mundo, aprendiendo contenidos y formas de vida en común, realmente significativas.

Tanto las destrezas de un otro, cognitivas y sociales, como el tipo de tareas determinan la naturaleza de la interacción. Existen estilos de interacción que posibilitan que el niño pueda asumir de forma autónoma los procesos reguladores que le permitirán apropiarse de las habilidades de pensamiento.

La educación, por tanto, debiera ser capaz de potenciar en los niños aquellos aprendizajes que se dan en forma natural o espontánea, y que necesitan, a la vez de manera paradójica, ser seleccionados, planificados y puestos con una clara intención educativa.

Las relaciones psicosociales en la sala de clases revisten vital importancia, ya que a través de ellas se ponen en juego factores motivacionales, cognitivos y afectivos mediante los cuales colaboran al establecimiento de lazos afectivos, adoptan valores, y habilidades sociales esto va ligado al estilo o tipo de aprendizaje que se decide propiciar.

Desde el punto de vista de la Neuropsicosociología del Desarrollo, se considera que, partiendo de un estadio de extrema dependencia, todo ser humano necesita, utiliza y crea instrumentos a su nivel que le posibilitan hacer, pensar y sentir con mayor libertad, independencia y eficacia, en un contexto facilitador con otros y también contra otros, como sujeto del mundo en el mundo entramado en su cultura. (Chokler, 2017, p. 47).

Capítulo 3: Concepción dialéctica del desarrollo

Continuando con los aportes de Chokler (2005) la concepción dialéctica, entiende el desarrollo del niño como un proceso complejo en el que convergen e interactúan factores biológicos, medioambientales, históricos y sociales. Este proceso está en constante movimiento. Sin embargo, no es una sucesión lineal: presenta avances y retrocesos, continuidades – discontinuidades y anticipaciones funcionales. Se reconoce que el bebé ya dispone, al momento de su nacimiento, de una estructura biológica funcional completamente desarrollada, organizada en sistemas complejos de adaptación y control.

Por otra parte, esta concepción contempla al niño como un integrante del espacio concreto en el que vive, crece y se desarrolla: su familia, su hogar, el barrio, las instituciones, las relaciones interpersonales. Por eso lo reconoce como condicionado por su ámbito geográfico, político, económico, cultural y social, con el que interactúa, al que se adapta y al que modifica activamente.

Con el objetivo expreso y concreto de intervenir en el proceso de desarrollo, esta perspectiva propone estrategias que tienden a transformar o crear las condiciones de vida consideradas necesarias para el desarrollo de las potencialidades de cada individuo.

El modelo social de Urie Bronfenbrenner (1987) es conocido como el "Modelo Ecológico del Desarrollo Humano". Este modelo propone una perspectiva interactiva y contextualizada del desarrollo humano, que sostiene que el desarrollo de una persona está influenciado por múltiples sistemas y contextos en los que interactúa a lo largo de su vida.

Los conceptos clave del modelo social de Bronfenbrenner son:

- **Microsistema:** Este es el nivel más cercano, inmediato al individuo e incluye los entornos en los que la persona tiene interacciones directas. Ejemplos de microsistemas son la familia, la escuela, los amigos y otras relaciones cercanas. Bronfenbrenner considera que estos sistemas son los más influyentes en el desarrollo individual. En el nivel inicial, los microsistemas son particularmente influyentes en el desarrollo social de los niños. Se puede analizar cómo son las interacciones dentro de su familia, su relación con los compañeros en el Nivel Inicial y las dinámicas en la sala, afectan su desarrollo social. Examina cómo estas interacciones contribuyen al desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos.

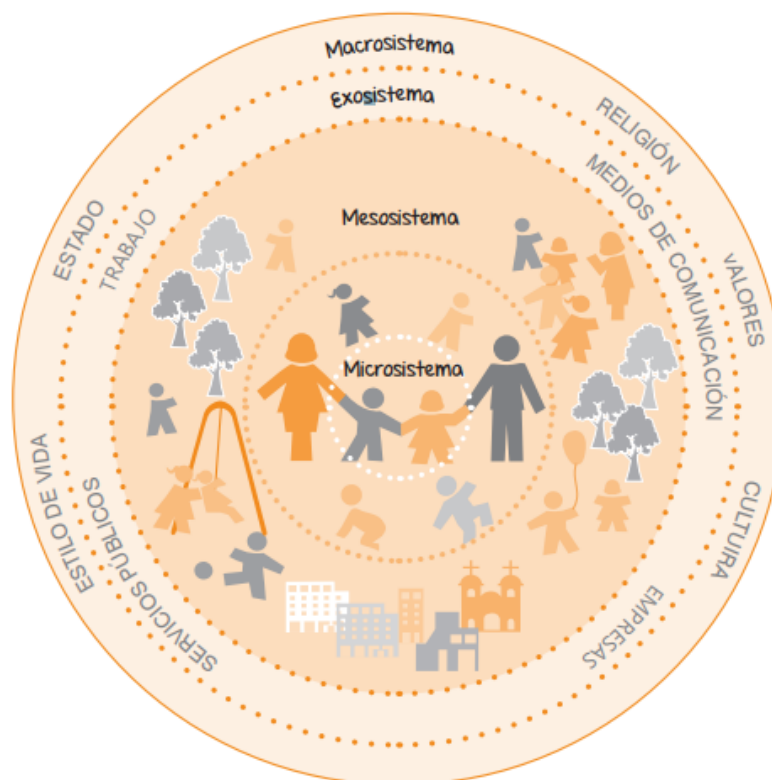
- Mesosistema: Se refiere a las interacciones entre dos o más entornos comunitarios en los diferentes microsistemas de una persona. Por ejemplo, la forma en que la familia influye en la educación del niño o cómo las experiencias en la escuela afectan las relaciones familiares en el desarrollo socioemocional de los niños en el nivel inicial. ¿Cómo se comunican los docentes con los padres?

- Exosistema: Lo integran contextos más amplios. Explora cómo las políticas educativas, empresas, medios de comunicación y/o comunitarias afectan el desarrollo social de los niños en el nivel inicial. ¿Existen?

- Macrosistema: Se refiere a las normas culturales, valores y creencias de una sociedad en su conjunto. Esto incluye cuestiones como la religión, la ideología política, las actitudes hacia la educación y otros aspectos, en la que se encuentra el niño que influyen en su desarrollo social. ¿Cómo se reflejan las normas culturales?

- Cronosistema: Analiza cómo los cambios en la sociedad a lo largo del tiempo pueden impactar en el desarrollo social de los niños en el nivel inicial. Esto podría incluir cambios en las dinámicas familiares, avances tecnológicos que afectan la comunicación o cambios en las políticas educativas a lo largo de las décadas.

Figura 1: Modelo Social de Bronfenbrenner



Fuente: Programa Educativo para niños de 0 a 3 años. Ministerio Ed. Perú. 2012

Cada uno de estos contextos contiene al otro y dependen unos de otros, por lo que requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

En resumen, el modelo ecológico de Bronfenbrenner enfatiza que el desarrollo humano no puede entenderse de manera aislada. Utiliza el concepto de efectos recíprocos para explicar cómo las interacciones entre los niños y su entorno social en el nivel inicial son bidireccionales. Los niños no solo son influenciados por su entorno, sino que también tienen un impacto en él. Por ejemplo, cómo sus comportamientos sociales pueden influir en la dinámica de la sala.

Se considera entonces necesario, citar las ideas sobre educación de B. Aucouturier.

El trabajo educativo, sin querer transmitir un modelo rígido que deje a muchos al margen, tiene la función primordial de crear las condiciones necesarias para la maduración psicológica de cada individuo en el grupo y de ofrecer a cada niño las condiciones especiales necesarias para un desarrollo más armónico. Cada niño tiene un dinamismo potencial que es necesario aceptar y desarrollar en las mejores condiciones para facilitar su evolución. (Aucouturier, 2005, p.147)

Bernard Aucouturier es un destacado psicomotricista francés conocido por su enfoque innovador en el campo de la psicomotricidad. A lo largo de su carrera, Aucouturier ha desarrollado una comprensión profunda de cómo se desarrolla la psicomotricidad en los niños y cómo influye en su desarrollo emocional, cognitivo y social. Su enfoque se centra en la importancia de observar y comprender los movimientos corporales y las expresiones emocionales de los niños como indicadores clave de su bienestar y desarrollo. Aucouturier ha promovido la idea de que el juego y la creatividad son componentes fundamentales del desarrollo psicomotor, ya que permiten a los niños explorar y expresarse a sí mismos de manera integral.

Para poder brindarle a cada niño la posibilidad de expresar un discurso propio; para que pueda desarrollar el placer de comunicar, de crear y de pensar se requiere de un proyecto educativo coherente.

Por esto, se considera fundamental que las docentes de Nivel Inicial conozcan los aportes que la práctica psicomotriz promueve en los niños que transitan este nivel, pudiendo tener una mirada atenta para descubrir las características de nuestros alumnos, a quienes dirigimos nuestra tarea.

En síntesis, puede afirmarse que el desarrollo en los niños y niñas es muy diverso. Hay algunos que a través de la línea de desarrollo natural logran habilidades, capacidades, aptitudes, aprendizajes por el sólo hecho de estar inmersos en un contexto determinado, que es altamente estimulante. Sin embargo, hay otros niños y niñas en donde ese desarrollo natural requiere de la intervención ambiental, es decir, de un contexto sociocultural, ya sea la escuela, diversas instituciones, un tratamiento psicopedagógico, etc., que van a hacer que se logre ese desarrollo.

El niño y la niña entonces, se relacionan con otros, a partir de otros y en oposición a otros. El contexto sociocultural, le facilita u obstaculiza el aprendizaje, o más bien “matrices de aprendizaje”, para que se produzcan una serie de transformaciones progresivas que generarán su proceso de crecimiento. Y aquí entran en juego los organizadores del desarrollo. Ellos son los que, al interrelacionarse, facilitan u obstaculizan este proceso.

Construimos permanentemente una actitud de aprendizaje, un estilo de sensibilidad, de acción, de pensamiento. Un modelo o matriz de contacto con el mundo, interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

Esta matriz es compleja y contradictoria, y se sustenta no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. El adulto, en el marco de una cultura socialmente organizada y determinada, que mediatiza lo que él sabe y sus ideas sobre la práctica educativa, va construyendo conductas, habilidades, en base a un modelo de encuentro con lo real, que constituye su matriz de aprendizaje y de relación con el mundo. En la trayectoria de aprendizajes y experiencias desarrolla su capacidad de sentir, de pensar y hacer (Quiroga, 1994). En contextos de aprendizaje y desarrollo ponen de manifiesto que “el aprendizaje encuentra su soporte en el desarrollo psíquico y es, a su vez, promotor del mismo, de modo que ambos se apoyan e influyen mutuamente. Se trata de procesos contruidos por sus propios protagonistas mediante la participación en actividades definidas y organizadas socioculturalmente y que se producen en contextos organizados y estructurados.

Siguiendo a Ana Quiroga (1994), la modalidad de las prácticas educativas, favorecen u obstaculizan el desarrollo del niño y la organización del entorno –material y relacional– incide en la tarea educativa. El accionar educativo media entre el sujeto y el mundo externo. La posibilidad de que el niño sea sujeto de su propia acción, aprenda y se desarrolle de manera saludable, depende no sólo de sus

potencialidades, sino también de las intervenciones, de las propuestas, de la organización del entorno facilitador que le brinden quienes se encarguen de su educación.

Leóntiev (1989), habla del proceso de "apropiación" como el resultado de una actividad efectiva del individuo, con respecto a los objetos y a los fenómenos del entorno, creados por el desarrollo de la cultura humana. Dicho proceso es activo, ya que es necesario actuar para apropiarse de algo. Es un proceso que se lleva a cabo a partir de la comunicación en el más amplio de los sentidos.

Capítulo 4: Los organizadores del desarrollo

En cada práctica de crianza y/o de educación subyacen respuestas implícitas, más o menos conscientes, a estas dos cuestiones:

1 - ¿Qué hombre, y por lo tanto qué niño se quiere ayudar a ser y a crecer? ¿Un sujeto predominantemente autónomo, consciente y con confianza en sí mismo y de su entorno, en sus propias posibilidades y competencias para pensar con sus propias ideas y elaborar estrategias para la resolución de problemas y conflictos, un ser abierto al mundo, sensible, comunicativo, con iniciativas, con pensamiento activo, curioso, creativo?

¿Un sujeto particularmente solidario? ¿O un ser ansioso y dependiente del reconocimiento permanente del otro, inseguro, que acata sumisamente, de manera acrítica, los mandatos sociales imperantes, obediente de la autoridad y temeroso al castigo, muchas veces aniquiladores de la conciencia, de la libertad y hasta de la dignidad? ¿Un sujeto cuyo interés por el mundo esté impulsado por lograr premios, un ser competitivo, desconfiado de sí y de los otros, alentado en la rivalidad para ser “el primero”, en un mundo de ganadores? ¿Un ser obligado a repetir e imitar, mero usuario más o menos hábil de lo que otros le pusieron en las manos, en lugar de explorador, investigador, curioso, un creador de sus propios proyectos de acción?

Si se toma partido por ayudar a crecer un “sujeto de acción y no solo de reacción” (Szantó-Feder, 2011), con una lógica propia de su nivel de maduración, que se sienta y viva como sujeto activo y transformador y no un mero consumidor...

2 – Entonces, conscientes de la elección surge el planteo ¿cuál es el rol del adulto, y cuál es la práctica del adulto, de la sociedad, de la familia, de los docentes/profesionales que permiten salvaguardar el respeto por la persona desde la niñez más temprana y su derecho a ser reconocida en su singularidad, como quien es, aquí y ahora, con su nivel de madurez actual, sus necesidades, intereses y potencialidades actuales, más allá de lo que debería ser según el imaginario social, más allá de la diferencia, de las formas particulares de vivir, sentir y expresarse, tal como es, más allá de la diferencia o de los deseos o las expectativas del entorno, más allá de las posibles desventajas o inclusive de la discapacidad?

Ver al niño como sujeto autónomo, libre, que se siente y vive como sujeto activo, creador y transformador implica para los adultos un cambio de paradigma, en una sociedad en la que aún se le percibe con un rol pasivo, dependiente del reconocimiento del otro, del premio o del castigo, un repetidor de acciones que el

adulto realiza. Ver al niño como sujeto de acción lleva necesariamente a repensar el rol del adulto y a revisar las condiciones que requiere para desplegar sus iniciativas y desarrollar sus proyectos de acción: condiciones subjetivas y objetivas. (Chokler, 2015)

Esto implica necesariamente elaborar y sostener una concepción acerca de los procesos del desarrollo desde etapas más tempranas y de sus condiciones. Concepción que dé cuenta, de las actitudes imprescindibles de los adultos para cumplir con ese rol.

Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de él. *Nadie puede dar lo que no tiene*. No se puede brindar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no se siente querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado.

Durante este proceso, lo que garantiza la construcción subjetiva, es decir, la transformación, el desarrollo y la socialización de los niños, es justamente la asimetría del adulto respecto del niño, la relación vincular afectiva, sostenida y segurizante con el adulto.

El YO consistente y organizado del adulto, su fuerza, su seguridad, su entereza, su capacidad de pensar, fantasear, imaginar, crear, sostener y respetar el cuerpo-persona del Otro pequeño, es lo que puede contener su fragilidad, desorganización, ansiedad y la fragmentación. Es la capacidad del adulto de reconocerlo y acogerlo como persona plena, con capacidades desde el nacimiento de vincularse y de aprender, con su derecho a ser aceptado y amado tal cual es, más allá del estándar esperable para tal edad.

Desde este enfoque integrador y con esta elección ética, se fue reconociendo, desde los años '80, la existencia de factores que, multideterminados dialéctica y recíprocamente, actúan como ejes organizadores del desarrollo. Los organizadores del desarrollo (Chokler, 1988) dieron lugar a una teoría y a una práctica tanto clínica como educativa basada en el vínculo de apego, la exploración y apropiación del mundo, la comunicación y el equilibrio y control del propio cuerpo, entrelazados en un orden simbólico que, desde la sociedad y la cultura, instituyen comportamientos y valores con que se confrontan diversas propuestas de crianza, pedagógicas y terapéuticas en cada contexto.

Cuando se habla de organizadores del desarrollo lo primero que se debe destacar es que el ser humano es un ser neurobiopsicosocial. Esto se refiere a que el

desarrollo tiene que ver con factores internos y físicos (biológicos y neurológicos), con factores psicológicos y emocionales y, por último, los factores sociales y contextuales que influyen en cómo se despliega esa biología y emocionalidad en el mundo. Concepción explicitada en el apartado de concepción dialéctica del desarrollo.

Chokler (2017) dice que el desarrollo de la persona a lo largo de su vida, muy particularmente desde la primerísima infancia – la protoinfancia implica un proceso de organización progresiva y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales. Implica una organización progresiva, porque en un inicio nuestra biología es desorganizada, dispersa, hasta pareciera un poco sin sentido, sin finalidad. Con las experiencias que va viviendo el bebé con su entorno, con las personas que lo rodean, se va construyendo un sentimiento de unidad, de continuidad y cohesión, que permite configurar el YO y que lleva a conformar la propia identidad. De ahí la importancia de todas las experiencias tempranas, que deben ser ricas, amorosas y armoniosas.

El periodo que Myrtha Chokler (2017) propone denominar como *protoinfancia* se puede explicar en primer lugar desde su origen: *proto* proviene del griego. El sentido del prefijo denota lo primero, lo inicial. El término protoinfancia designa el período de la ontogénesis (etimológicamente, origen del ser) previo a los tres años, aproximadamente en el que se operan cambios vertiginosos, y en el que, al mismo tiempo, se organizan los procesos de individualización- subjetivación y las bases estructurales de la personalidad presente y futura.

El proceso de ontogénesis se apoya en sistemas dinámicos integrados, Organizadores del Desarrollo del sujeto (Chokler, 2017), que interactúan dialécticamente asegurando la adaptación activa y el intercambio entre lo interno y lo externo. Estos Organizadores modelan las aptitudes perceptivo- motrices, tónico-emocionales, así como las cognitivas, comunicacionales y relacionales. Estas se van desarrollando rápidamente desde antes del nacimiento, en un proceso genético y epigenético de diferenciación e integración progresiva de funciones biopsicológicas que, en interacción con el ambiente, permiten la concreción de comportamientos paulatinamente más discriminados, jerarquizados, complejos, eficaces y simbólicos.

Este proceso complejo de crecimiento, maduración y desarrollo se produce por la interrelación de sistemas, factores o ejes estructurantes internos y externos al sujeto que, operan como Organizadores del desarrollo, ya que facilitan, ordenan, jerarquizan, promueven, planifican, determinan, orientan los procesos u obstaculizan las acciones y

las interacciones del sujeto - en este caso el recién nacido y el niño pequeño - con su medio – ambiente humano, material y cultural.

De la calidad con la que se entretajan y operan estos factores organizadores, a partir de las características presentes de la estructuración biológica originaria, va a depender el curso del desarrollo, es decir, tejen la trama de su historia y la persona que es, que actúa aquí y ahora.

Los organizadores estructuran la constitución, sostén y desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida. no existen uno sin el otro, ni es más determinante uno que otro.

Operan conjuntamente como organizadores desde las primeras relaciones tónicas-motrices, como dice Wallon (1984), son ejes de la construcción de los vínculos con el medio externo.

Estos organizadores permiten visualizar cómo se expresan los niños en su conducta individual y social. De la calidad del ajuste, maleabilidad y adaptación dinámica con que los organizadores se estructuran y sostienen los procesos en la vida cotidiana de cada sujeto depende la orientación y direccionalidad de su desarrollo.

De acuerdo a lo anteriormente explicado, Chokler (2017) reconoce y describe como Organizadores fundamentales para el desarrollo de la persona:

- El Orden Simbólico,
- El Vínculo de apego,
- La comunicación y sus lenguajes,
- La exploración y conocimiento del mundo,
- La seguridad postural y disponibilidad corporal.

Orden simbólico

El conjunto de representaciones mentales, valores éticos, creencias, mitos y saberes científicos y culturales de una comunidad se expresa desde un Orden Simbólico inducido a través de discursos, comportamientos, actitudes, acciones, rituales y emblemas que regulan y mantienen la vida e incluyen a cada sujeto en la familia, sociedad y cultura. Penetran con fuerza instituyente integrándose en el psiquismo individual. (Kaës, 1981) y configuran tanto sus conductas como su pensamiento y su identidad. Este tipo de representaciones son socialmente elaboradas.

Desde las representaciones ya mencionadas se estructura un Orden Simbólico que establece qué mundo le llega al niño cuando el niño llega al mundo. Esto remite a quienes lo acogen, para qué, de qué manera, dónde. De tal manera, el mundo que le llega al niño, cuando éste llega al mundo es eminentemente social, está socializado y tiene un extraordinario poder socializante. (Chokler, 2017, p. 51).

Entonces, la complejidad de los procesos madurativos y la interdependencia de los factores Organizadores del Desarrollo inciden en la determinación de las actitudes y conductas cotidianas que dan formas particulares de expresión al desarrollo de los sujetos, en la riquísima diversidad de las culturas. En cada una se valora, se da lugar y se permite, de manera diferente en cada estadio, la adquisición y afinamiento de ciertas competencias y habilidades mientras se bloquean otras.

El orden simbólico tiene fundamental importancia en el nivel inicial ya que el conjunto de creencias, valores, saberes sociales y culturales del entorno familiar y social, las estructuras, normas, etc.; indudablemente van a intervenir y definir modos, formas y estructuras del aprendizaje, interiorizando así una fuerte carga de subjetividad.

Vínculo de Apego

Sin duda, la función ineludible del vínculo de apego como Organizador del Desarrollo es que, en cada momento es necesario, el adulto protector, que ayude realmente al niño y niña a disminuir la alerta y la excitación al temor a lo desconocido del mundo que llevan a la angustia agotadora. Curioso mundo nuevo, un mundo renovado en todo instante, lleno de interés, pero también de inquietantes amenazas. (Chokler, 2017)

De acuerdo a lo explicado anteriormente, puede afirmarse que el apego se va desarrollando hacia las personas con las que el bebé tiene mayor interacción o que le brindan las respuestas específicas (Bowlby, 1976) más cálidas y adecuadas.

Al principio de la vida el bebé, por su nivel madurativo, necesita gran proximidad con los adultos significativos que le aportan calma y comprensión. A partir de la sensación de seguridad, de contención y confianza va a poder abrirse y volcarse paulatinamente hacia el mundo circundante o, en su defecto, va a encerrarse intentando defenderse, buscando desesperadamente recursos de autosatisfacción y autoconsuelo. (Chokler, 2017)

Es indudable entonces que para garantizar la apertura al mundo de un niño y por ende su crecimiento y desarrollo hay que cuidar sobre todo a los adultos que se ocupan de él.

El vínculo de apego tiene tres funciones, la primera es que el niño encuentre en su entorno adultos que le ayuden a satisfacer múltiples necesidades biológicas, afectivas y sociales; la segunda: que los adultos significativos le brinden seguridad afectiva; y, la tercera, en consecuencia, que ejerzan la función irremplazable de apaciguar o neutralizar las ansiedades o temores.

Entonces, puede afirmarse que el vínculo de apego cobra un papel fundamental en el nivel inicial. Un apego seguro y armonioso permitirá proteger de todo peligro que el niño y la niña puedan llegar a sentir, contener ansiedades, sostener en algunas situaciones en las que se produce cierta inestabilidad afectiva, tener un control sobre las emociones propias y poder reconocer la de los demás. En síntesis, permite explorar, jugar, conocer, reconocer de manera segura con la figura del adulto que contiene, para progresivamente adquirir autonomía.

La Comunicación: sus lenguajes

Wallon (1984) expuso su concepción de la motricidad como una función dual: como medio de expresión y como medio de accionar en el mundo físico. Señalando, que el niño hace uso de la función expresiva mucho antes que de la función ejecutora de la motricidad. Estos elementos, de carácter tónico-postural motor- gestual, impregnados de necesidad y de emoción serán el nexo de una dinámica de interacción en la que el niño y el adulto, se complementan y se adaptan mutuamente.

Al comienzo de la vida el bebé es dominado por lo visceral y lo propioceptivo. Las necesidades vitales provocan diferentes emociones que elevan el tono muscular. La tensión que se acumula, si la necesidad no es adecuadamente satisfecha, se manifiesta a través del llanto, la risa o sacudidas de los miembros, conductas que cumplen inicialmente con la función de descarga, regulación y reorganización del tono muscular y que progresivamente, a partir de la significación del adulto que lo cuida, se transformarán en elementos de comunicación de las necesidades. Tal como señala Chokler (2017), la emoción crea un clima de resonancia afectiva, de identificación recíproca, de continuidad uno-otro. En la medida que se instala la diferencia y alternancia de los interlocutores, la conversión progresiva de actitudes tónico-emocionales en signos y señales se pone al servicio de la instalación de un diálogo con las figuras de apego.

Chokler (2017) afirma que la emoción vivida intensamente en el cuerpo, va a anclar la percepción en la memoria, convirtiéndose luego en representación mental.

El predominio del placer del encuentro con el otro, del placer de sentirse escuchado, captado y comprendido y de incidir, a su vez, en el otro, permite el pasaje de un primer sistema de señales sensoriomotrices, gestuales, mímicas y proxémicas a la progresiva elaboración de un segundo sistema de señales, socializado, simbólico y pragmático. (Chokler, 2017, p. 59)

Por todo lo anteriormente expuesto, Chokler (2017) confirma que, la eficacia de estos códigos corporales constituye la raíz indispensable para que se arraiguen y florezcan plenamente las competencias comunicativas que dan acceso al lenguaje.

Así, lo que originalmente fue una necesidad biológica se transforma en una señal que, ajustándose paulatinamente, adquiere la cualidad de señal de comunicación al hacerse “dirigida hacia un otro” y organiza un “sistema primario de comunicación” que es preludio del lenguaje.

La comunicación, los lenguajes se encuentran presentes desde que el bebé nace. Todo es comunicación, gestos, miradas con su figura de apego, risas, llantos e incluso diferentes posturas y movimientos.

La comunicación con los demás, que se inicia en un "diálogo tónico - corporal", de contacto, miradas, gestos, mímica, voces con las figuras primordiales, base de la expresión y de la interacción emocional, construye las raíces indispensables del lenguaje verbal. En la infancia, todo esto es juego, comunicación; al principio un diálogo tónico que luego, a consecuencia de las experiencias con el entorno social se va a convertir en un diálogo corporal y, por último, en un lenguaje verbal.

Exploración y conocimiento del mundo

Chokler (2017) afirma que las conductas exploratorias provienen de un impulso de conocimiento innato que todos los seres humanos presentan con las diferencias propias de la singularidad.

No obstante, esta capacidad puede desarrollarse o ser inhibida por el entorno y estar condicionada por la significación cultural.

A medida que el bebé descubre y explora las posibilidades de acción de su propio cuerpo, aprenderá las leyes de la física invistiendo el espacio.

La actitud de quienes ejercen la función de crianza es de suma importancia. A menudo las acciones que realizan el niño y niña son desestimadas. Sin embargo, los infantes, solo podrán aventurarse en estas experiencias si cuentan con un adulto de referencia y si existe cierta estabilidad en los espacios que habita.

A medida que cobra interés por el entorno y los objetos que hay en él, y puede desplazarse, se volverá cada vez más activo y, si bien necesita la presencia del adulto, podrá ir distanciando progresivamente de él, al desarrollar acciones cada vez más autónomas.

En la adaptación anteriormente mencionada, Chokler (2017) expone que implica dos procesos activos que se retroalimentan permanentemente, asimilación y acomodación. Todos poseen como parte de su estructura genética y vital este impulso para conocer y pensar a su nivel, mientras que no se debilita por abandono o sobreexigencia. Si no se adapta, sufre.

Asimismo, se puede afirmar que la motivación que impulsa la exploración es un factor interno. En ese camino desarrolla sus aptitudes cognitivas, construyendo así, sus matrices de aprendizaje; relativamente estables, más o menos rígidas. En esta experiencia de aprender a aprender está entramada la conciencia de su propio rol en ese proceso, quién es él, cuál es su lugar, y cuál es el del otro en su camino de explorar, descubrir, conocer, reconocer, comprender y crear. Lo que posteriormente se necesitará, entre otros, para pasar de la exploración, al juego; lo que cobra fundamental importancia para el jugar, un espacio que brinde seguridad, un adulto que anticipe, un entorno sociocultural que invite a los niños y niñas a explorar cada vez más para construir experiencias de juego que contribuyan a su desarrollo neurobiopsicosocial y su aprendizaje.

Seguridad postural y disponibilidad corporal

Chokler (2017) señala que el estado de equilibrio físico, con su consecuente sensación de estabilidad corporal, proviene de una “construcción dinámica”. La dirección de los movimientos implicados para realizar una acción, pone en relación una serie de factores: el ajuste de la velocidad de las partes del cuerpo en movimiento, el tono y la fuerza de la masa muscular y la modificación de los puntos de apoyo. Esto lleva a reflexionar acerca de la importancia de la superficie sobre la que se apoya el cuerpo de un niño recién nacido y la postura en que se lo coloca. Puesto que en este momento no cuenta con el tono ni la fuerza muscular para sostener su cuerpo en los planos oblicuo y vertical, la superficie debe ser firme y respetar el plano horizontal, es

decir en decúbito dorsal, postura en la cual el cuerpo del niño tiene más puntos de apoyo.

Existe además una estrecha relación entre la sensación corporal de estabilidad y bienestar, el equilibrio emocional y la disponibilidad corporal para el movimiento, la exploración y el aprendizaje. Tanto la habilidad, la armonía de los movimientos y la sensación de competencia, como la torpeza, los movimientos no coordinados y la inseguridad, se organizan a partir de una historia postural, que se ha ido conformando en relación con el movimiento del cuerpo en el espacio, a los objetos y a los adultos que ejercen las funciones de cuidados y protección.

Organizar los movimientos, construir y mantener un íntimo sentimiento de seguridad postural, esencial para la constitución de la imagen del cuerpo, de la armonía del gesto y de la eficacia de las acciones, lo cual tiene repercusiones en la constitución de la personalidad en su conjunto y en la organización y representación del espacio de juego propio y para el otro.

Es evidente entonces que existe una relación dialéctica entre todos los Organizadores del Desarrollo ya expuestos, todos tienen valencias y efectos diversos en el desarrollo del niño. Asimismo, las diferencias individuales están ligadas a las condiciones del sujeto y a la interrelación dialéctica entre todos los Organizadores. En una mutua determinación, los factores biológicos, psicológicos y sociales, se articulan con su ritmo madurativo, con el tiempo que cada niño se toma para el descubrimiento, ejercitación y utilización instrumental de cada uno de los múltiples aprendizajes. Estas diferencias entre individuos constituyen la originalidad de la subjetividad, la singularidad del proceso personal, y por ello, son particularmente subjetivantes.

De los mencionados organizadores, se seleccionarán aquellos que se vean reflejados en las prácticas docentes como el de la exploración y conocimiento del mundo, la seguridad postural y disponibilidad corporal, y la Comunicación y sus lenguajes y que guardan relación con los campos de experiencia detallados en el DCP. Como expresa este documento “los campos de experiencia incluyen saberes relevantes de la cultura, aportes de distintas disciplinas, conceptos, destrezas, valoraciones, capacidades, habilidades que respetan de manera específica e integrada los intereses y necesidades de los niños”, es decir, que, si bien se piensa esta organización en función de las propuestas de enseñanza del docente, respondiendo al principio de globalización, siempre se parte de la centralidad de los niños.

Estos organizadores seleccionados, permiten visualizar cómo se expresan los niños en su conducta individual y social. De la calidad del ajuste, maleabilidad y

adaptación dinámica con que los organizadores se estructuran y sostienen los procesos en la vida cotidiana de cada sujeto depende la orientación y direccionalidad de su desarrollo.

Capítulo 5: Bases teóricas del Diseño Curricular para la Educación Inicial de Mendoza

El marco teórico profundizará en el Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza (DCP) de Educación Inicial publicado en el año 2015, actualmente en vigencia. El presente documento es presentado como guía para las docentes e instituciones, dando inicio a nuevas concepciones. Ya que el mismo se sustenta en dos claves curriculares como son, el Desarrollo personal y social, y la Alfabetización cultural, para poder garantizar y sostener una educación integral abocada al concepto de infancias y con una mirada hacia el niño/a como sujeto de derechos, sujeto de acción, promotor y protagonista de sus propios procesos de aprendizajes. Sus dos claves curriculares se articulan en contextos educativos a través de las experiencias, conocimientos y saberes que se integran con los tres campos de manera globalizada para favorecer la organización de propuestas de aprendizajes, evitando la fragmentación de los mismos. El diseño brinda estrategias para poder crear, habilitar espacios para que la percepción y la palabra del niño/a, rompan con aquellas estructuras cargadas de intereses adultos. El niño/a posee voz propia que el adulto debe saber escuchar para poder orientarlo y acompañarlo a través de los modos de enseñanza que permitan la satisfacción de necesidades e intereses propios de la etapa evolutiva en la que se encuentren.

En el Nivel Inicial las prácticas son integradoras, globalizadoras porque tienen en cuenta las necesidades, intereses, vivencias de los sujetos como así también las características sincréticas y totalizadoras del pensamiento infantil. El Enfoque globalizador refiere a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y cómo ésta es percibida, comportando una intencionalidad totalizadora en cuanto a los múltiples elementos interrelacionados que la componen como, la forma de planificar, la integración de saberes de los Campos de experiencias, los modos de enseñanza situados en contextos que permiten su significatividad.

A continuación, se presentarán los aportes más significativos en relación con el tema en estudio: la concepción de sujeto e infancias, la centralidad del juego, la observación como principal técnica de recolección de datos y la enseñanza como un acto ético- político.

Sujetos e infancias

Hablar de infancias implica reconocerlas como una construcción histórica, social, política y cultural. A partir de la Convención Internacional de Derechos del Niño

(CIDN) y su incorporación en la Constitución Nacional del año 1994, en Argentina se sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Ésta adopta los principios y el enfoque de la CIDN, en cuanto a la conceptualización de la infancia como sujeto de derecho, quebrando con el régimen legal de orden tutelar anterior.

Este nuevo enfoque integral de derechos para la infancia supone:

- la posibilidad de instalar una nueva visión de la infancia, como nuevo paradigma para la defensa de derechos desde el nacimiento.
- la concientización de que todos los derechos de la infancia son sociales, que su garantía es esencialmente política, que no se corresponden con derechos civiles individualizados y son una responsabilidad de todos los adultos, desde el Estado en diálogo con la sociedad civil.

Esta mirada renovada que propone el DCP acerca de las infancias, adquiere relevancia en la interacción permanente entre el docente y los niños/as. La concepción de protección de derechos, de responsabilidad frente a la producción del conocimiento se relaciona con los vínculos e interacciones que establecen los niños/as con sus pares, con los adultos responsables de sus familias y de las instituciones educativas a las que asisten. Estas instituciones en tanto conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con sus propias reglas, valores y costumbres, imprimen marcas en la construcción de la subjetividad y la conformación de la identidad personal y social de los niños y niñas. La subjetividad entendida como la conformación de sí mismo, es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente.

Sostener, mirar y acompañar al niño/a en su proceso de socialización implica proponer un abanico de experiencias que le permitan apropiarse de la cultura en un particular momento histórico. Considerar la niñez actual en sus diferentes contextos permite aproximarse a las formas múltiples de ser niño/a en la actualidad, trazando una genealogía de cómo esas formas han variado durante los últimos años. Este nuevo paradigma concibe a la infancia como “sujetos de derecho y conocimiento”:

Se reconoce al sujeto como un ser activo, capaz de iniciativas, de acción y no solo de reacción, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, sujeto de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos y vínculos, de miedos y ansiedades vividas con el cuerpo. Al mismo tiempo, es un ser que se desarrolla a partir de los otros, como un sujeto que otorga sentido y significación a su entorno en un intercambio recíproco. (Chokler Myrtha, 1988, en DCP p.28)

En este sentido, el desarrollo de la identidad del niño se construye en relación con su entorno, así como se reconoce como un ser integral y diferente, con características particulares.

La autonomía se relaciona con la identidad y se expresa en la seguridad y confianza con que el niño se desenvuelve. Se configura a partir de la posibilidad de un entorno que permite el despliegue de sus iniciativas, es en este escenario en el que el niño comienza a encontrarse con el otro. El adulto, al devolver una mirada de respeto y reconocimiento posibilita la elaboración paulatina de la confianza y seguridad en sus acciones.

Para Meirieu (1998) la autonomía es un proceso (no un estado definitivo y global) que se construye durante toda la vida. Particularmente en la trayectoria escolar cada vez que un sujeto se apropia de un saber, lo hace suyo y lo reutiliza. En este proceso debe ser consciente de que es reconocido y respetado en sus iniciativas. En sus palabras, para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente.

La centralidad del juego

Las leyes antes citadas y el diseño provincial promueven el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo emocional, ético, estético, motor y social.

El jugar es una función vital en el proceso de desarrollo y en el proceso de constitución de la subjetividad, centrado en la necesidad de acción y en el principio del placer, placer por el descubrimiento y placer por la comprensión y el dominio progresivo de sí mismo y del mundo que lo rodea. A través de este, se atiende el “aquí y ahora” del despliegue de su mundo interior.

El juego sólo es tal en la medida en que es libre. Sólo así, libre, puede cumplir sus funciones y garantizar el desarrollo de los complejos procesos en los que está implicado. Jugando el niño explora, experimenta e incorpora las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y sobre todo a elaborar sus conflictos. Todos estos procesos subjetivos y aprendizajes ocurren a nivel no consciente, mientras juega, afianzando el núcleo más íntimo de sí mismo y de su identidad. El juego para el

niño no es un ejercicio para... ni un ensayo para.... ni una preparación para tareas o roles futuros, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora. (Chokler Myrtha en DCP p.29)

El juego es un espacio de sostén en el complejo proceso de constitución de la subjetividad y desde temprana edad se expresa en el “itinerario madurativo”:

- Itinerario; porque es el recorrido espontáneo que, movido por la emoción, realiza el niño/a al jugar.

- Madurativo; porque es durante la actividad donde se observa la evolución del juego.

El itinerario madurativo es, al decir de Bernard Aucouturier (1985) el tránsito desde el placer de actuar al placer de pensar.

Cabe destacar la diferencia que se establece en el Diseño Curricular entre las actividades lúdicas de aprendizaje, que utilizan al juego como estrategia metodológica para la enseñanza de ciertos contenidos; y el juego con valor en sí mismo, este refiere al despliegue del proyecto de acción de cada niño (cuyo motor es la iniciativa personal y el interés).

Existen diversos tipos o formatos de juego que los niños realizan libremente, los cuales evolucionan y cambian a medida que el sujeto se desarrolla; complejizando y diversificándose. En el DCP se detallan: los juegos corporales- sensoriomotores, de manipulación, de exploración, de crianza, juegos corporales sostenidos por la palabra, de construcción, simbólicos, de dramatización, reglados y tradicionales.

Las docentes son quienes garantizan las condiciones para que todo niño pueda desplegar plenamente su impulso lúdico brindando seguridad afectiva y los materiales, espacios y tiempos suficientes.

La docente no es la generadora del juego, puede promover, provocar, pero no dirigir la actividad del niño. En el juego, ese rol generador le compete al niño; y el motor son sus deseos, necesidades y la libertad de acción.

La observación

En el DCP se proponen ciertos interrogantes: ¿Qué es observar al niño/a? ¿Para qué? ¿Desde dónde y con qué instrumentos? ¿Cuál es el sentido de la observación? ¿Con quién la vamos a compartir? ¿Cuál es el interés para el niño/a, para el docente, para las personas implicadas en la tarea educativa? invitando a reflexionar sobre la tarea docente en el momento de la observación, en relación a la realidad de cada grupo como así también a la singularidad de cada niño/a.

Se explicita la observación como una técnica de recolección de datos necesaria para la elaboración de la propuesta de trabajo, ya que permite detectar las necesidades y demandas de los niños/as, y brinda información para la toma de decisiones.

Observar implica una mirada atenta y específica con respecto a lo que hacen los niños/as, a las interacciones y acciones que realizan con los otros y con los objetos, lo que expresan a través de sus juegos, sus palabras, su lenguaje corporal y gestual, sus sentimientos, sus intereses, entre otros.

El trabajo docente

Lo que cabe destacar de este apartado es que el DCP concibe al trabajo docente como una actividad colectiva, transformadora y tensionada por una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. La docencia es un trabajo pedagógico y social que se constituye en el entramado de diversas experiencias escolares y extraescolares.

Las prácticas docentes deben incluir miradas que contemplen la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias que caracterizan nuestro tiempo y estar preparados para acompañar circunstancias hasta ahora inéditas.

Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que demanda formación y reflexión acerca de la práctica, siendo necesario construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones.

En este documento también deja en claro que la propuesta curricular reconoce y respeta a lo largo de toda la trayectoria escolar a los niños como sujetos de acción, autores y protagonistas de su propia vida; y que acompañarlos en su proceso de desarrollo requiere de docentes mediadores sensibles, observadores, atentos a satisfacer sus necesidades e intereses, promoviendo el despliegue máximo de sus posibilidades.

Dentro de los principios pedagógicos irrenunciables que fundamentan la Propuesta Curricular del Diseño Curricular de la jurisdicción, en sus Modos de enseñanza cuando se habla del trabajo docente, se destaca el siguiente: **El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.**

Este principio explica cómo cuidar, acompañar y sostener es estar “disponible” para el niño, pero también es confiar en sus posibilidades, en sus capacidades, en sus elecciones y decisiones. Los cuidados simbólicos que un adulto ofrece, en este caso las docentes de Sala de 3, deben proponer una relación de respeto y singularidad con el niño y los aspectos centrales de su comunidad y cultura. Es por esto que al hablar del rol docente se lo debe considerar un mediador de la cultura, que facilita y favorece la adquisición de las herramientas culturales. El docente despliega, en la situación de enseñanza, diferentes andamiajes, que contextualiza en relación a aquello que enseña y al sujeto que aprende.

El conocimiento de los niños y su desarrollo, la información sobre sus características a partir de su historia personal, su contexto y la observación sobre: lo que pueden hacer, qué les gusta hacer, qué les resulta difícil, qué actividades no les interesan, cómo se comunican, cómo se relacionan con los demás; le permite al docente propiciar espacios y materiales adecuados para el aprendizaje.

Es por ello que es importante considerar que la enseñanza exige a los docentes un análisis crítico y reflexivo de los marcos teóricos y normativos que la sustentan, de manera que pueda pensarse en función de los nuevos contextos sociales y culturales y de la construcción de saberes significativos.

La enseñanza en el Nivel Inicial

De acuerdo con el DCP es necesario reflexionar en la enseñanza en el *Nivel Inicial* a partir de algunas concepciones que le otorgan significación y delimitan sus propósitos. Define a la enseñanza como una práctica social compleja que pone a disposición un legado cultural que incluye todas las experiencias formativas, capaces de promover la inserción creativa de los sujetos en las culturas.

Esta concepción requiere una mirada contextualizada y multireferencial:

- Contextualizada; porque tiene en cuenta el conocimiento de la experiencia personal de los sujetos como así también de los contextos institucionales, sociales, culturales, y políticos.
- Multireferenciales; porque ofrece la posibilidad de incluir distintos enfoques, perspectivas complementarias, a veces contrarias, pero que permiten ahondar en la complejidad propia de la enseñanza.

La enseñanza amplía los repertorios culturales y en este sentido el Nivel Inicial puede y debe construir los bienes simbólicos que incluyen y reconocen a los niños/as, a la vez que se les abre las puertas para conocer el mundo desde otras miradas.

Enseñar implica un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación de otro que le lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura. Descubrir los mundos y caminar transformándolos, es posible con la libertad que da el saber y el conocimiento transmitido. (Claudia Soto, 2005, en DCP p.34)

Enseñar es un acto ético-político. Es en este proceso específicamente donde se producen saberes y modos de vincularse con el conocimiento, en una relación particular entre por los menos dos sujetos: el docente y el niño/a, mediada por una propuesta pedagógica que indudablemente deja huellas.

El educador de niños/as menos de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano para lograr esa empatía que legue el “saber ser”, “saber hacer”, y el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños/as, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico. (Violante & Soto, 2011, p.34)

La enseñanza en el Jardín Maternal

El DCP indica que, en este periodo, que incluye la Sala de 3 años, los modos de enseñanza deben ser flexibles de acuerdo con los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los niños. Por esto aclara que es necesario tener en cuenta:

- El desarrollo de los procesos de aprendizaje del niño se logra a través del juego activo con el entorno (personas, espacio, objetos). Que un niño dependa de un adulto para satisfacer sus necesidades no lo define como un ser pasivo. Por lo tanto, se le deben brindar las condiciones físicas y emocionales necesarias para que interactúe con su entorno con autonomía y seguridad.
- Concebir al niño como sujeto de necesidades y con vocación de aprender en cada momento de su desarrollo, modifica la idea de adelantar su aprendizaje con estimulación temprana como un proceso externo. Los niños aprenden lo que tienen que aprender en el momento preciso, por ello se habla de educación y acompañamiento temprano que requiere de un docente capaz de interpretar estas manifestaciones y que facilite las mejores oportunidades para el desarrollo de sus capacidades.

Además, indica que dentro de lo que implica el rol docente, es indispensable ofrecer a los niños seguridad afectiva en la relación que se logra a través del gesto y la mímica, de una comunicación no verbal, por eso sugiere:

- Anticipar a los niños lo que va a suceder (con palabras y gestos). Esto les permite saber lo que va a pasar y pueden tener comportamientos más efectivos en su interacción con él.
- Proporcionarles cuidados individualizados y afectivos durante las rutinas de sueño, alimentación, higiene, cambio de ropa y durante el juego espontáneo para que vivan estos momentos placenteramente y tomen más iniciativas de acción.
- Dejar que el niño intervenga con iniciativa en su entorno y proporcionarle un ambiente libre que le permita buscar el objeto que le interesa explorar, manipular y jugar. Un niño en estas vivencias experimenta sentimientos de competencia y seguridad en sí mismo.
- Valorar la libertad de movimiento en los niños es muy importante. Ya que les permite utilizar su motricidad no sólo para desplazarse o para expresar sus emociones, sino también para construir su pensamiento.
- Reconocer los logros de los niños mientras se observan las diversas acciones motrices que realizan con satisfacción, compartiendo sus juegos, con creatividad e iniciativa.
- Permitir que desplieguen al máximo sus iniciativas de movimiento y de acción en interrelación con el espacio y los objetos, favoreciendo su desarrollo emocional contribuyendo al desarrollo de su personalidad.
- Las acciones tienen que ser acordes con la etapa madurativa de los niños. No se debe forzar al niño a realizar acciones motrices sin que esté lo suficientemente maduro porque interfiere y traba su desarrollo. Imponer actividades y posturas, repercute más adelante, en su autoestima y en su sensación de ser eficaz para enfrentar dificultades.
- Colocar a los niños en una postura cómoda y segura para ellos, donde no puedan caerse, no se lastimen y no dependan del docente para salir de una posición a otra.
- La noción de tiempo se desarrolla en los niños a través de la secuencia de actividades, por eso se sugiere: en primer lugar, un manejo flexible del horario donde no todos los niños realizan simultáneamente la misma actividad, centrándose en el tiempo real que el niño necesita para pasar de una actividad a otra. También distribuir el tiempo según el ritmo individual de sueño y vigilia.

Y por último, mantener una rutina diaria, lo que permite organizarse y tener seguridad de lo que va a suceder.

Con respecto a los modos de enseñanza en relación a los intereses y necesidades del niño, no significa dejar todo a la libre espontaneidad, sino justamente aprovecharlos para enriquecerlos. El DCP ejemplifica esto de la siguiente manera:

- La calidad de los cuidados: lactancia, alimentación, sueño, cambio de ropa, aseo, baño, control de esfínteres, entre otros.
- El desarrollo de la motricidad: la libertad de movimiento que permite al niño ejercitar nuevos desplazamientos y llegar a nuevas posturas por sí mismo, organizando sus esfuerzos y modulándolos.
- El juego espontáneo y las actividades autónomas: la institución educativa debe prever el ambiente favorable y la actitud de los docentes para que el niño realice actividades espontáneas propuestas por él mismo, en forma libre y autónoma.
- Armar un escenario- espacio para jugar con desafíos motores, hace que los niños participen y elijan el qué y cómo hacer. El docente observa, acompaña, imita algunas acciones que realizan los niños involucrándose cuando ellos lo solicitan.
- Los objetos y materiales: el conjunto de objetos lúdicos, materiales, que requiere la actividad de los niños debe tener en cuenta sus posibilidades motrices y debe corresponder a sus características madurativas.
- El espacio: buscar con cuidado el espacio en que se ha de ubicar al niño; respondiendo a tres exigencias: que sea más amplio del que el niño pueda ocupar con su actividad y recorrido; permitirles moverse y desplazarse, sin molestarse unos a otros, pero sí encontrándose; e incluir situaciones en las que pueda aprender a dominarlas, sin peligro para él, en un espacio seguro.

Se puede decir entonces que el docente es el mediador de los aprendizajes de los niños brindándoles desafíos, con una actitud acompañante atento a sus necesidades e intereses, dando significado a sus experiencias. Además, debe brindar las condiciones óptimas para que los niños estén activos y de forma autónoma, sin interferir de modo directo en su actividad lúdica.

En síntesis, un diseño que nos enmarca en un qué, un para qué y un cómo desarrollar los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje; solo hace falta mirar - oír con ojos de niños/as, expandir toda la capacidad creadora de un ser docente profesional comprometido afectivamente con su tarea.

Lo único que no existe, es un techo que impida al niño/a por interés propio, aprender.

Por lo que, la enseñanza requiere una revisión y resignificación del lugar del conocimiento en la Educación Inicial. Esto implica mirar los marcos de referencias sobre la educación temprana considerando la formación integral de los docentes para que puedan construirse como agentes transformadores, tanto de sus prácticas al interior del Jardín, como en la interconexión con las familias y la comunidad de pertenencia.

El educador es un catalizador del desarrollo del niño y la niña, es la persona que guía, que acompaña, que responde a su demanda en busca de su autonomía afectiva e intelectual. El educador es un catalizador del desarrollo del niño que se convertirá en un ciudadano curioso, ávido de conocimiento, capaz de participar en el futuro bienestar de los habitantes de las ciudades. Un educador es el que se muestra receptivo, el que escucha, el que comprende la dureza de la vida de algunos niños, un educador cálido pero que se sabrá mantener firme con las reglas de la vida en sociedad. Es necesario que el educador piense en todo lo que hay en los niños: amor, alegría, frustración, deseo imposible, sufrimiento y miedo para permitirle su construcción, para convertirse en un adulto en el futuro, en un ser humano lleno de vida, de entusiasmo, pero también en un adulto con todas sus contradicciones como todos los seres humanos. (Aucouturier, 2005, p.135)

Capítulo 6: Relación de los Organizadores del desarrollo seleccionados con los Campos de experiencias del Diseño Curricular Provincial

Pensando en el Diseño Curricular, como una propuesta abierta, flexible, que tiene por objetivo, apoyar la tarea cotidiana del Docente, se constituye en una herramienta importante para el desarrollo de habilidades y competencias. Por lo que convoca a resignificar las prácticas pedagógicas, con definiciones claras que permitan ir más allá de la prescripción, donde el docente pueda recrear y nutrir desde una nueva dimensión, el proceso de enseñanza, cuya dimensión apunta a promover el acompañamiento en el desarrollo integral de capacidades y competencias en cada niño/a del nivel. Cuando se habla de desarrollo integral se refiere a ofrecer múltiples oportunidades para el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social.

El diseño convoca a reflexionar sobre una organización pensada para que los niños/as tengan momentos de experiencias enriquecidas, que le ofrezcan la oportunidad de conocer el mundo de otras nuevas maneras, de vivenciar sin sobresaltos experiencias para su desarrollo psicomotor y psicosocial. En una organización del entorno que promueva el aprendizaje activo del niño/a y su participación en situaciones que contengan un cuidado, respetuoso y rico potencialmente pedagógico.

Según lo determinado por el DCP, *Experiencia* es la forma de conocimiento o habilidad que proviene de la observación, de la vivencia de un evento o bien de situaciones que suceden en la vida y que es posible que dejen marcas, por su importancia o trascendencia. Es el proceso fundante del conocimiento. Como proceso constituyente del sujeto, le posibilita la apertura a la exploración del mundo para aprehenderlo y actuar en él.

En este sentido, *los Campos de Experiencias* incluyen saberes relevantes de la cultura, aportes de distintas disciplinas, conceptos, destrezas, valoraciones, capacidades, habilidades que respetan de manera específica e integrada los intereses y necesidades de los niños/as, es decir, que, si bien se piensa esta organización en función de las propuestas de enseñanza del docente, respondiendo al principio de globalización, siempre se parte de la centralidad de los niños/as. Esta centralidad implica tener en cuenta diversas experiencias en el marco de una problemática, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, entre otros, complejizando y enriqueciendo la comprensión de la realidad. Es decir, las experiencias se constituyen en valiosas e irrepetibles en la historia personal de cada

niño/a como así también respecto de sus futuros aprendizajes y trayectorias escolares reales.

Los desafíos, interrogantes y preocupaciones que surgen en cuanto a las implicancias de las experiencias que se ofrecen en la primera infancia, basados en principios que se sostienen desde posicionamientos teóricos diferentes, la concepción de infancias como sujetos activos o pasivos y de cómo las matrices de aprendizaje pueden promover u obstaculizar su desarrollo en relación a un otro, en la constitución de subjetividades en esta etapa temprana, pretenden promover la reflexión crítica sobre las propias prácticas cotidianas.

En base a la teoría propuesta por Myrtha Chokler de los organizadores del desarrollo, y a las claves curriculares que se desprenden del Diseño Curricular Provincial en relación con Campos de Experiencias, los seleccionados como unidades de análisis son: la Seguridad postural y disponibilidad corporal; la Comunicación y sus lenguajes y la Exploración y conocimiento del mundo.

Los ejes de experiencias posibilitan una mejor lectura e interpretación y refieren al conjunto de acciones vertebradoras que movilizan saberes y habilidades según las situaciones singulares que define la intencionalidad pedagógica del docente y es en ese espacio donde la interrelación teoría - práctica cristaliza el proceso de enseñar y aprender.

Los Campos de Experiencias tienen como intención, favorecer la organización de propuestas de aprendizaje-experiencias:

1. Campo de experiencia de construcción de la identidad personal y social relacionado con el indicador de Seguridad postural y disponibilidad corporal

Cuida de mis sueños, cuida de mi vida.

Cuida a quien te quiere, cuida a quien te cuida

(Letra: Guerra P; Drexler J - Cuídame)

Promover el desarrollo personal y social: implica la creación de vínculos afectivos, de un entorno seguro para el desarrollo subjetivo y el aprendizaje; construir un “espacio de encuentro, que permita las expresiones mutuas de afecto, el diálogo, el respeto, la autonomía. (DCP)

Beneito (en Guldborg et al., 2024) agrega, que es importante destacar los orígenes de la vida psíquica y su sustrato corporal que se constituye a partir de las primeras experiencias relacionales, pensar en el cuerpo y su importancia por cuanto es el lugar de la experiencia y de relación y por lo tanto de simbolización.

Es a través del cuerpo que descubre las primeras fuentes de los orígenes de pensamiento a través de un gesto, una sensación, un sonido. Es también en el espacio entre los dos yo - el otro, entre presencia - ausencia que se crea el objeto simbólico.

La posibilidad de un niño de convertir en pensamiento aquellas experiencias que fueron vividas y sentidas y que él gradualmente puede comprender partiendo del potencial biológico y las representaciones que se va creando en el curso de sus experiencias tónico- afectivas, es fundamental. Beneito confirma, "El juego sensorial que implican todas las actividades compartidas con un adulto significativo y la posibilidad de desplegar su motricidad autónoma serán el soporte primario de la integración psicomotriz". (en Guldberg et al., 2024)

Wallon, Ajuriaguerra y Pikler enseñaron a no dissociar lo tónico emocional de la dimensión cognitiva y de las realizaciones motoras. Se insiste en facilitar a cada niño la posibilidad de organizar y regular sus estados tónicos - postura adecuada - presencia de un adulto segurizante, seguridad en el otro y la confianza que a su vez el otro pueda dispensarle. El otro es el eje sobre el que puede reasegurarse.

La utilización del término disponibilidad tónica permite aclarar que se trata de aquello que se denomina tono de base, tono de sostén, tono de fondo.

Son los docentes los que deben promover experiencias para que los pequeños vivencien el conocerse a sí mismos, a reconocerse entre otros, a poner en palabras sus pensamientos, deseos, emociones, a compartir e interactuar con otros, y a incorporar las primeras pautas para la convivencia. Es importante tener en cuenta los saberes del DCP cuando menciona:

- Construir en forma autónoma posturas y movimientos desde sus posibilidades corporales y afectivas, en un espacio y tiempo seguros y estables.
- Manifestar progresiva apropiación de los tiempos de espera y tiempos de acción; de los espacios propios y compartidos; del cuidado de sí mismo en relación al juego.
- Conquistar la exploración con el propio cuerpo: sensaciones, sentimientos, miedos, angustias, necesidad de protección, afectos y confianza en las posibilidades personales. con las distintas posturas y movimientos corporales.

- Dominar los grandes segmentos corporales y los grandes movimientos motores: rolar, reptar, gatear, caminar, correr, saltar, trepar, entre otros.

Cuando se habla de iniciativa y de autonomía se habla precisamente de la capacidad que el niño tiene de ser una parte de esa interacción, de convertirse en parte activa de esa relación y no pasiva, sometida, sujeta. Puede construirse desde una interacción activa, capaz de desplegar sus capacidades de exploración y de búsqueda, en la medida que le sea posible, no desde el deseo del Otro.

Para que el niño se constituya en sujeto es necesaria una estructura anátomo-fisiológica, un “Otro”, que responda a un lenguaje, a un sostén vincular, a redes sociales, a pautas culturales, a una estructura psíquica y a una historia personal única.

Ese Otro, no necesariamente se corresponde con la madre real entendida como la progenitora biológica del hijo. El nombre del Otro, (madre o quien cumpla su función, en este caso las docentes), es quién tiene las competencias necesarias para otorgarle sentidos, contención, poner palabras y decodificar, cuidar y proteger.

En este sentido, la Lic. Beatriz Janin (2016) expresa que los niños muy pequeños van armando sus redes representacionales, van constituyendo sus circuitos de pensamiento, en relación a los otros que lo rodean, fundamentalmente en relación al funcionamiento psíquico de esos otros.

Cuando se les permite a los niños desarrollar su iniciativa personal y poder investigar soluciones, capaces de una gran concentración, pueden completar cada actividad, integrar sus emociones y experiencias progresivamente dado que están comprometidos en la actividad que desarrollan. Con ello, obtendrán el inicio de una actividad intelectual y emocional, un desarrollo de reflexión que proviene de ellos mismos.

Aprender a observar las capacidades que están apareciendo en el niño: de relación, de imitación, de negación, de demanda, de selección de espacios, tiempos y personas. Todo da cuenta de los esbozos de integración de su psiquismo.

2. Campo de experiencias de la comunicación y lenguajes relacionado con el indicador de Comunicación y sus lenguajes.

“Producir comunidad alrededor de los bebés y los niños pequeños a través de los libros, los cantos, los juegos, es una forma de cuidado afectivo, cultural y poético. Quién cuida al que cría, protege a la humanidad”. María Emilia López, escritora. (2019)

Pensar en los organizadores del desarrollo conduce a una organización inicial que es la relacionada con la comunicación. Hablar de diálogo tónico y sostener la relación que existe entre el tono muscular, las emociones y la comunicación.

Desde el comienzo de la vida, las palabras envuelven, abren horizontes, ayudan a entender y ordenar el mundo, a darle nombre a las cosas, las emociones, a las ideas, a los deseos, a los temores. Las palabras están ahí, pero no vienen solas. Las palabras llegan a cada uno en la voz de alguien que cuenta, canta, nombra. Llegan con una mirada y con un gesto, con silencio y con escucha.

Aucouturier (2005) insiste, que un niño capaz de representar, es aquel que tiene placer en hacer presente a través de una imagen o de un signo, un estado sensorial, emocional, un objeto, un acontecimiento y comunicarlo a otro, a través del lenguaje. Y además, reafirma, “La expresión, la creación y la comunicación son valores seguros para crear en el niño, en la persona que será, la capacidad de defender su identidad, respetando al otro”. Son fundamentales para el desarrollo armónico del niño/a, tanto a nivel de su madurez afectiva como de su capacidad de descentración, ambas necesarias para la actividad operativa.

Este campo hace referencia al desarrollo de los diferentes modos de comunicación y lenguajes. La comunicación existe en tanto el ser humano es un ser social, que necesita relacionarse e intercambiar con otros, expresando y dejando constancia de su existencia.

Las experiencias con diferentes lenguajes posibilitan el acceso a los conocimientos, recreando las prácticas culturales, ampliando y complejizando las posibilidades de expresión y comunicación de los niños/as desde la participación y comprensión del mundo cultural.

El niño no está solo ante el mundo que lo rodea, las relaciones con él están siempre intermediadas por los otros. La comunicación, de la manera que sea, es la condición necesaria y específica para el desarrollo integral.

La escucha de los docentes necesita entonces nutrirse de lecturas y saberes sobre el cómo de la construcción de mundos con palabras e imágenes para que los niños/as crezcan a su vez en el arte cotidiano de la comunicación verbal y no verbal. López, E. (2019), lo amplía adicionando otras dimensiones: “Apostar por un desarrollo cultural más rico para la primera infancia implica también un aprovisionamiento de recursos sociales, afectivos y culturales en los mediadores”.

Uno de los principales modos de expresión de los niños/as, es el juego. Las propuestas han de tener en cuenta la exploración, la sensibilización y la producción, promoviendo la apropiación de saberes que permiten construir un vínculo con su corporeidad, ser reconocido/a por los otros, poner en juego su motricidad y resolver diversas situaciones en forma creativa, imitando, jugando, utilizando y reconociendo el propio cuerpo como primer instrumento de comunicación. No se necesita que los adultos digan lo que tienen que hacer, sino que se los acompañe con la preparación de ambientes organizados y pensados para potenciar sus capacidades desde una relación respetuosa, sin invadirlos, habilitándolos para comenzar y concluir las actividades que decidan, elijan, con y desde el placer.

La alfabetización inicial en las salas del Nivel refiere a las prácticas del lenguaje, se trata de habilitar situaciones que brinden oportunidades para que los niños/as pongan en juego las prácticas sociales que cotidianamente llevan a cabo, vinculadas al hablar, escuchar, leer y escribir como acciones socio-comunicativas productoras y constructoras de sentido. Esto requiere que las instituciones funcionen como comunidades de diálogo, de lectores y escritores, con acceso a todas las situaciones posibles de lectura y escritura, oralidad, formas de leer, relaciones con los textos y todo aquello que permita a los niños/as construir saberes como hablantes y escuchas, como lectores y productores de textos, aunque no lean ni escriban aún de forma convencional.

Es importante generar espacios y tiempos para que los niños/as hablen y se escuchen entre sí y con el maestro, donde se les lea y vean escribir, acompañada de una reflexión sobre el por qué y el para qué de la misma.

Entre los saberes especificados en el DCP, menciona las experiencias de encuentro con la literatura movilizan la sensibilidad del niño/a, abriendo espacios de creatividad al ampliar su repertorio literario y cultural, entre ellos:

- La comprensión progresiva de la narración y relatos sobre temáticas diversas, de mensajes sencillos e indicaciones simples.

- Exploración y apropiación progresiva de nuevas palabras.
- Utilización progresiva del lenguaje formal.
- Comprensión y anticipación de acciones sobre el uso de diversos formatos textuales: historias, canciones, cuentos y poesías, entre otros.
- Participación en experiencias literarias.
- Exploración y manipulación de libros de la biblioteca.
- Expresión y comprensión de mensajes, palabras, frases, oraciones e imágenes del código común y de uso sociocultural.

En relación con la exploración, la experimentación y utilización de diversos materiales que posibiliten la expresión plástica, musical y corporal, dramatizaciones, y juegos simbólicos, de los saberes del DCP:

- Manifestar autonomía en la relación con sí mismo, en la interacción con los otros, con los objetos y con el ambiente a través de distintas formas expresivas.
- Comunicar necesidades, intereses, emociones, preferencias y sentimientos a partir del lenguaje oral, gestual y corporal, en diversas experiencias sociales y artístico-culturales.
- Explorar las diversas formas de comunicar que ofrecen los lenguajes expresivos.

Estas experiencias enriquecen los procesos de subjetivación de los niños/as habilitando instancias de acompañamiento amoroso a través de la voz, la entonación, la sensibilidad; afianzando los vínculos de apego, favoreciendo el desarrollo del lenguaje y, como lo menciona María Emilia López, escritora (2019), “la capacidad de aprender a leer el mundo”.

3. Campo de experiencias ambiente natural, social y tecnológico relacionado con el indicador de Exploración.

“...Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos (...)” Graciela Montes.

Es necesario ofrecer a los niños/as la posibilidad de aprehender el mundo a través de la participación mediada por los maestros, acompañándolos en la construcción de los significados culturales, en contextos enriquecedores y alfabetizadores, haciendo posible que enriquezcan, amplíen su capital y organicen sus conocimientos acerca del mismo, propiciando experiencias de calidad, con menos

estimulación externa y más autonomía, iniciativas e intereses propios. Brindándoles la oportunidad de organizarlas y sistematizarlas a través de juegos, dibujos, relatos y experiencias directas, entre otras.

Por ello, el jardín maternal es el comienzo de una comprometida aventura que el jardín lleva adelante con las familias. Las diversas experiencias ofrecidas de exploración, de indagación y de juego son el eje central de la estructuración del pensamiento en edades tempranas.

El juego como la principal actividad que realizan los niños/as, generador de zonas de desarrollo próximo, a través del cual se amplía la capacidad de comprensión del mundo, para constituirse en miembro de una sociedad y de una cultura, aprendizaje de lenguajes verbales, no verbales, gestuales, artísticos, y el ambiente como el territorio vital que les permite conocerlo, explorarlo y adentrarse en él cada vez con mayor autonomía. (Soto & Violante, 2011)

El educador ha de proponer la entrada al campo lúdico, ya que el Jugar supone crear un marco de manipulación, exploración, y representación-ficción-imitación en el que las acciones cobran un significado diferente. Hasta que los niños/as llegan a expresar en el juego simbólico su mundo interno, su historia personal, por lo que se trata de una experiencia intensa, deseada, necesaria, importante. En ella ponen en juego una serie de identificaciones que viven en su proceso de desarrollo en relación con el mundo. Jugar simbólicamente es jugar con algo y representarlo de otra manera. Es una ventana para que puedan manifestar sus emociones, sus miedos, y lo más importante, expresarlas.

Como saberes del DCP, se manifiestan los de construir vínculos afectivos estables confiando en sus propias posibilidades, al relacionarse con el ambiente, utilizando estrategias de acción para resolver situaciones problemáticas:

a) Exploración de su cuerpo y cuidado de la salud.

b) Observación y exploración de su entorno inmediato, objetos y materiales.
Conocimiento del entorno físico, que habilite a:

- explorar y conocer el mundo, el ambiente que lo rodea, observando con atención los detalles de los objetos,
- actuar sobre los objetos y observar sus distintas reacciones,

- reconocer objetos y sus propiedades: su permanencia, su cantidad, su forma y tamaño, sus desplazamientos, etc.

- reconocer relaciones entre los objetos (acciones posibles entre dos objetos: poner dentro, sacar, meter sacudir, etc.)

c) Significados y usos de objetos y producciones culturales:

- disfrutar de producciones culturales
- utilizar los diferentes utensilios y herramientas de modo convencional en los contextos cotidianos...

Para ello, es fundamental observar cómo la actividad espontánea de un niño provee datos del desarrollo de su conciencia corporal y de sus capacidades exploratorias.

La exploración del espacio, su investimento y valoración simbólica estructuran de manera esencial las relaciones espaciales. Esto tiene que ver con formas concretas de actuar y de sentir con que se ejerce la apropiación y el dominio del espacio real. Desde aquí se construyen las nociones, los conceptos y las operaciones mentales.

El niño que se acerca al adulto, busca su seguridad y se aleja de manera de probar su propia seguridad en la distancia. El proceso de construcción de sí mismo de un espacio corporal interno le permitirá al niño la exploración del afuera.

La organización y estructuración del espacio están ligadas al vivir cotidiano, al paisaje, a los orígenes, al ser de un lugar, a las marcas que determinan el sentimiento de seguridad y pertenencia con que se construye la imagen de sí, la representación de sí, la identidad. Esta necesidad de apropiación se debería tener en cuenta en educación ya que, abordar la noción de identidad de pertenecer como seres sociales, es un pilar de construcción, de sostenimiento en la apropiación del cuerpo-espacio-identidad.

En cada experiencia potente que se ofrece, se brinda la oportunidad a los niños/as de construir sus primeros lazos sociales, de generar pertenencia a la comunidad, de desarrollar la creatividad, de construir identidad, de aprender. Es en la cotidianeidad de las experiencias que esto sucede. Pero nada de esto es posible si no hay una atención constante, envolvente, que le permita a cada niño/a saber que hay otro sujeto presente, disponible, que le brinda la suficiente seguridad afectiva como

para que pueda salir al mundo. Se produce un interjuego de presencia-ausencia, donde se sabe implícitamente que el otro está.

En este sentido se transmiten saberes sociales propios de la comunidad - conocimiento del ambiente en el que interactúan los otros y los objetos, las producciones y expresiones culturales como la música, la plástica, la literatura, la expresión corporal y el juego. Y también se transmite la confianza básica y la autonomía, el establecimiento de vínculos positivos, la comunicación, las expresiones de afecto, el sostén, la confianza, la seguridad- que provocan bienestar físico y emocional.

FASE EMPÍRICA

FASE EMPÍRICA

Capítulo 7: Marco metodológico

1. Tipo y nivel de investigación

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P (2010), consideran a la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.

Desde este punto de vista, la presente investigación es concebida desde el enfoque cuantitativo, dado que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. Este enfoque, es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas; se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Kerlinger (2002) sostiene que generalmente se llama diseño de investigación al plan y a la estructura de un estudio. Este diseño particularmente es de finalidad aplicada, porque trata de dar respuestas o posibles interpretaciones a una problemática detectada.

El principal motivo de incluir entrevista se debe a la falta de acceso a información con relación a las prácticas educativas de las docentes de la provincia de Mendoza en relación con los organizadores del desarrollo propuestos por Mirta Chokler. Además de poner en valor las experiencias de los docentes en vinculación con la temática central de la investigación.

2. Hipótesis

“El conocimiento y la aplicación adecuada que poseen y realizan las docentes de salas de 3 años de los siguientes organizadores del desarrollo psicomotriz: Exploración y conocimiento del mundo, Seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes; en relación con los Campos de experiencias del DCP de Nivel Inicial, propicia y favorece la creación de un ámbito continente desde lo psico-socio-físico y afectivo, en los procesos de aprendizajes propios del nivel.

3. Diseño de investigación

Teniendo en cuenta la bibliografía de Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P (2010), se define que el presente estudio es de tipo descriptivo, ya que busca describir y entender las prácticas educativas en relación con los organizadores del desarrollo propuestos por Mirta Chokler.

Descriptivo, debido a que, consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos. Estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. En esta investigación se describe:

- Cómo los docentes de salas de 3 años de Nivel Inicial, que se desempeñan en la provincia de Mendoza, reconocen la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor.
- Cómo los docentes de salas de 3 años de Nivel Inicial de terminadas escuelas de Mendoza, tienen en cuenta los siguientes organizadores del desarrollo: exploración y conocimiento del mundo, seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes.
- Cómo el acompañamiento de los docentes en la aplicación de los siguientes organizadores del desarrollo: exploración y conocimiento del mundo, seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes, pueden garantizar y promocionar un ambiente que favorezca los procesos de aprendizaje.

4. Operacionalización de las variables

Se toman en cuenta las siguientes variables: conocimiento de los indicadores y su aplicación.

De los organizadores e indicadores explicados, se hizo una selección de aquellos que se ven reflejados en las prácticas docentes de Sala de 3 años: Exploración y conocimiento del mundo, Seguridad postural y disponibilidad corporal, y la Comunicación y sus lenguajes. Además, son los que guardan más relación con los campos de experiencia detallados en el DCP.

Estos organizadores seleccionados, permiten visualizar cómo se expresan los niños en su conducta individual y social. De la calidad del ajuste, maleabilidad y adaptación dinámica con que los organizadores se estructuran y sostienen los

procesos en la vida cotidiana de cada sujeto depende la orientación y direccionalidad de su desarrollo.

Las preguntas relacionadas al conocimiento de los indicadores son las siguientes:

- ¿Puede nombrar indicadores claves del desarrollo psicomotor en niños de su sala?
- ¿Por qué cree que son importantes los indicadores del desarrollo psicomotor en el aprendizaje de los niños?
- ¿Qué estrategias o actividades utiliza en su clase para fomentar el desarrollo psicomotor de los niños?
- ¿Ha recibido capacitación específica en el área del desarrollo psicomotor en la primera infancia?
- ¿Para usted estas preguntas tienen algún tipo de relación/incidencia en los aprendizajes futuros de los niños? SI/NO ¿De qué forma?

Las preguntas relacionadas a la aplicación de los indicadores son las siguientes:

- ¿Planifica intencionalmente propuestas educativas teniendo en cuenta la selección de los materiales, espacios, elementos de la sala?
- ¿Desarrolla prácticas del lenguaje desde la alfabetización inicial? SI/ NO ¿Cómo?
- ¿En qué momento de la jornada se habilita un tiempo y un espacio concreto para la comunicación? Puede elegir más de uno.
- ¿Puede ejemplificar una propuesta educativa que incluya la comunicación como eje principal?
- ¿Qué objetos y materiales permiten la exploración y el conocimiento del entorno físico en sus propuestas?
- ¿Cuánto tiempo se le destina al juego libre en las propuestas de la sala?
- ¿Cuánto tiempo se le destina al juego guiado?
- ¿Qué porcentaje del tiempo los niños/as permanecen sentados en sus sillas?
- ¿Puede ejemplificar una propuesta educativa que incluya experiencias de exploración y conocimiento del mundo como eje principal?
- ¿Hay en la sala materiales que favorezcan el desarrollo motor? SI/ NO ¿cuáles?
- ¿A través de qué experiencias el niño logra conquistar la exploración con el propio cuerpo? Puede elegir más de una

- ¿Puede ejemplificar una propuesta educativa que incluya la seguridad y disponibilidad postural como eje principal?

5. Muestra

Se trabajó con una muestra de 31 docentes de la sala de 3 años de la provincia de Mendoza, seleccionadas por un muestreo no probabilístico, lo que Sampieri (2010) define como una la elección de los elementos que no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador; y de participación voluntaria, lo que se puede definir también como una “muestra autoseleccionada”, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación.

Todos los sujetos del estudio prestaron su consentimiento de participación voluntaria en el mismo formulario de respuestas.

6. Recolección de datos e instrumento

Para la medición de las variables se realiza un cuestionario de manera on-line con la herramienta Google Form para docentes de salas de 3 años de la provincia de Mendoza con respuestas de selección múltiple y desarrollo. El instrumento elaborado por la autora presenta una serie de preguntas de opción múltiple y de desarrollo. Preguntas relacionadas a la aplicación y conocimiento de los indicadores del desarrollo seleccionados.

7. Análisis de datos

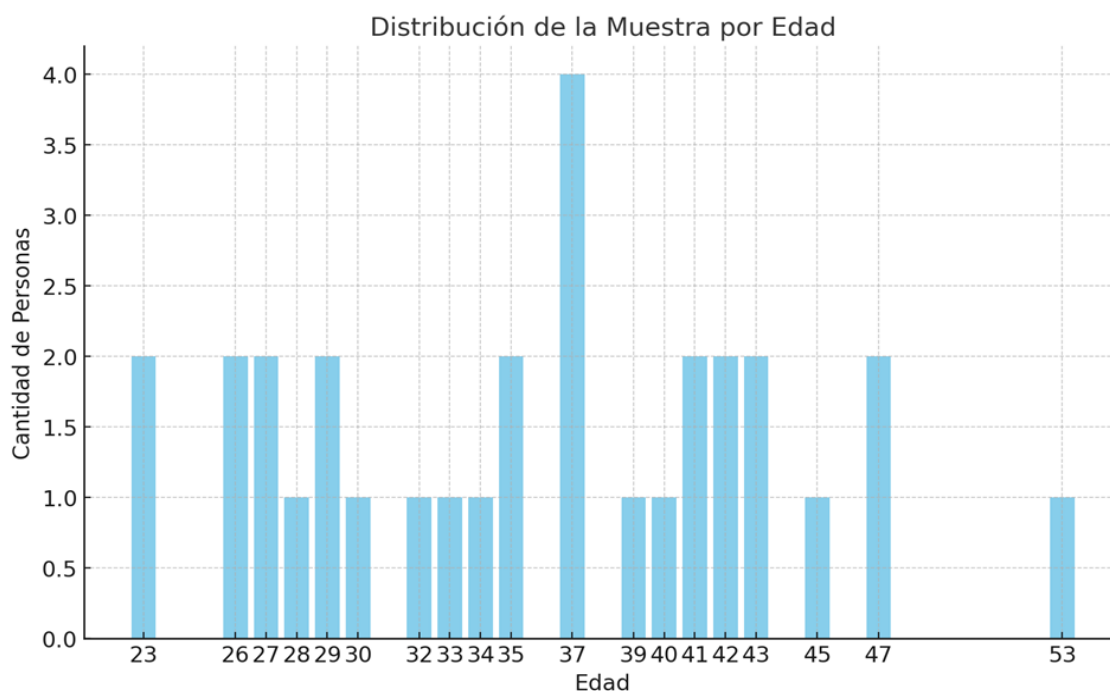
Las respuestas se analizan de manera cuantitativa, a través de un análisis de frecuencia, con el programa Excel y SPSS. Además, los datos son clasificados y ordenados en tablas en función de la teoría de los organizadores del desarrollo propuestos por Chokler, específicamente teniendo en cuenta los organizadores seleccionados: Comunicación y lenguaje, exploración y conocimiento del mundo, seguridad postural y disponibilidad corporal; y los campos de experiencia del Diseño Curricular Provincial.

Capítulo 8: Presentación de los resultados

Presentación de la muestra

Se trabajó con una muestra de 31 docentes de la provincia de Mendoza.

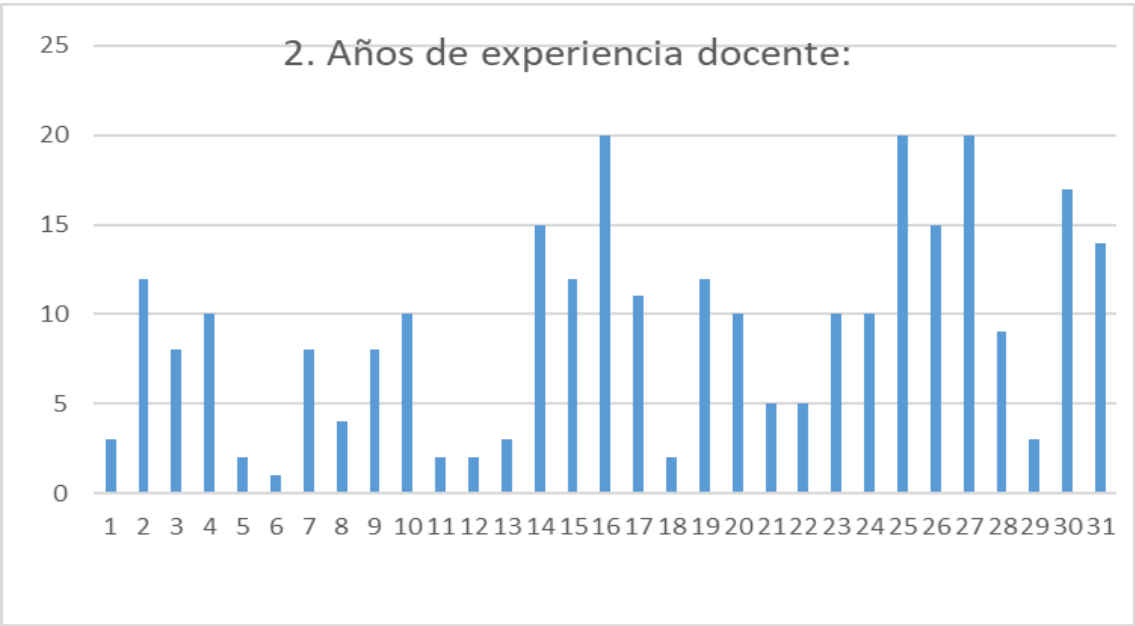
Gráfico N°1: *Muestra de investigación por edad*



Fuente: Elaboración propia, 2024

El gráfico N°1 muestra la distribución de la muestra por edad. La mayoría de los participantes están en los rangos de 23 a 47 años, con una concentración más alta en las edades de 35 y 37 años, siendo la edad de 37 la que presenta la mayor cantidad de personas, con un total de 4. Además, otras edades como 23, 26, 27, 29, 35, 41, 42 y 47 tienen una representación de 2 personas cada una. En contraste, hay varias edades con solo un participante, como 28, 30, 32, 33, 34, 39, 40, 43, 45 y 53 años. Esta distribución muestra una representación variada de edades en la muestra, con picos importantes en edades intermedias (35 y 37). Ver gráfico N°1.

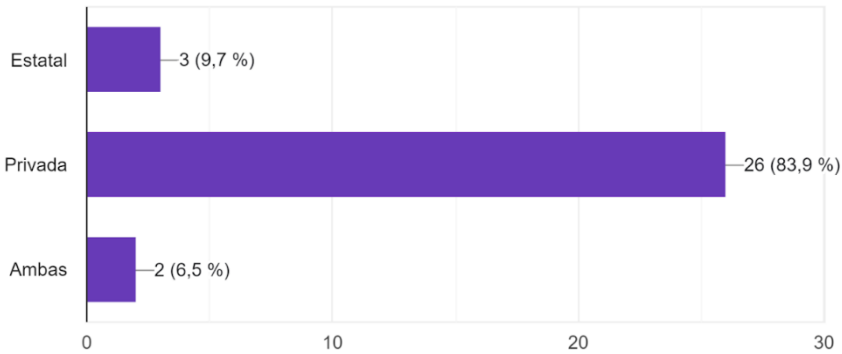
Gráfico N°2: Años de experiencia docente



Fuente: Elaboración propia, 2024

El gráfico muestra los años de experiencia docente que poseen las docentes. Los valores que más se repiten son 2, 8 y 10 años. El 12.9% de los docentes tienen 2 años de experiencia, el 25.8% de los docentes tienen menos de 4 años de experiencia. El promedio de los años de experiencia es de aproximadamente 8 años. Se puede concluir que la mayoría de los docentes tienen entre 2 y 10 años de experiencia ejerciendo la profesión como docentes. Ver gráfico N°2.

Gráfico N°3: Tipo de gestión de la Institución en la que trabaja

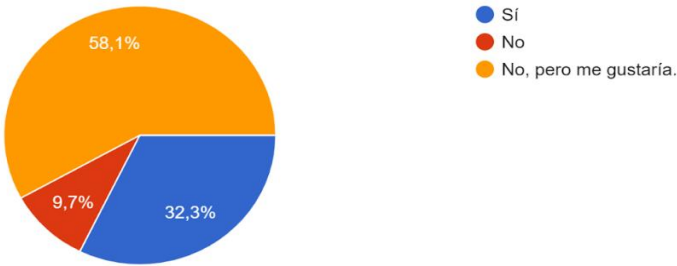


Fuente: Elaboración propia, 2024

En el gráfico se muestra el tipo de gestión de la institución en la que trabaja cada docente. El 9,7% trabaja en instituciones de gestión estatal, el 83,9% trabaja en

instituciones de gestión privada y el 6,5% trabaja en ambas instituciones. Ver gráfico N°3.

Gráfico N°4: *Porcentaje de docentes con capacitación específica en el desarrollo psicomotor de la primera infancia*

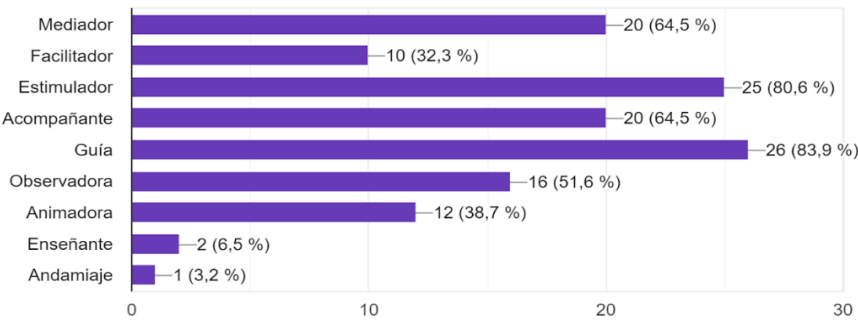


Fuente: Elaboración propia. 2024

Cuando se les preguntó a las docentes si habían recibido capacitación específica en el área del desarrollo psicomotor en la primera infancia el 58,1% respondió que no pero que le gustaría. Mientras el 32,3% respondió que sí ha recibido capacitación específica y el resto, 9,7% no ha recibido. Ver gráfico N°4.

Presentación de los indicadores claves

Gráfico N°5: *Rol del adulto como educador*



Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes cuál creían que era el rol del adulto como educador las respuestas más frecuentes fueron “rol de guía” ya que el 83,9% seleccionó esa opción y “rol de estimulador” seleccionado por el 80,6%. Las opciones

que menos seleccionaron fueron el “rol de enseñante”, con el 6,5% y el “rol de andamiaje” con un 3,2%. Ver gráfico N°5.

Tabla N°1: *Número de indicadores mencionados*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	1	3,2	3,2	3,2
1,0	5	16,1	16,1	19,4
2,0	5	16,1	16,1	35,5
3,0	5	16,1	16,1	51,6
4,0	7	22,6	22,6	74,2
Válidos 5,0	4	12,9	12,9	87,1
7,0	1	3,2	3,2	90,3
8,0	1	3,2	3,2	93,5
9,0	1	3,2	3,2	96,8
10,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes cuáles eran los indicadores claves del desarrollo psicomotor en niños de su sala; de las 31 en total mencionaron entre 0 y 10 indicadores. Lo más frecuente es que mencionaran 7 indicadores, lo que representa el 22,6% de la muestra y el 3,2% nombró solo uno. Ver tabla N°1.

Tabla N°2: *Cantidad de indicadores incorrectos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	18	58,1	58,1	58,1
1,0	7	22,6	22,6	80,6
2,0	3	9,7	9,7	90,3
3,0	2	6,5	6,5	96,8
7,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Se puede observar que, de las 31 docentes, el 58,1% no presentó ningún error al mencionar los indicadores del desarrollo psicomotor que observan en los alumnos de sus salas. Y el 22,6% sí mencionó indicadores incorrectos, que no corresponden al desarrollo psicomotor. Ver tabla N°2.

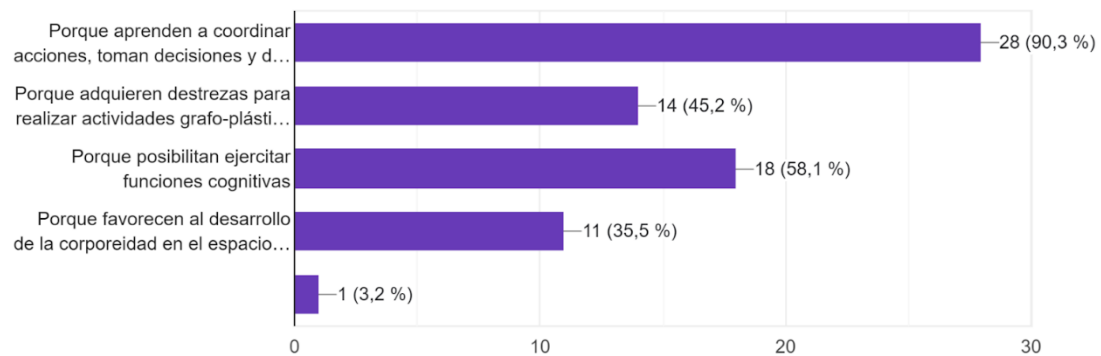
Tabla N°3: *Cantidad de indicadores incompletos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	31	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia, 2024

Se puede observar que el 100% de las docentes no mencionó en su totalidad la cantidad de indicadores del desarrollo psicomotriz de sus alumnos de la sala. Ver tabla N°3.

Gráfico N°6: *Importancia de los indicadores del desarrollo psicomotor en el aprendizaje de los niños*



Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se le preguntó a las docentes por qué creen que son importantes los indicadores del desarrollo psicomotor en el aprendizaje de los niños, el 90,3% de las docentes eligió la opción de “Porque aprenden a coordinar acciones, toman decisiones y desarrollan una progresiva autonomía”; el 58,1% eligió la opción de “Porque posibilitan ejercitar funciones cognitivas”; el 45,2% eligió la opción de “Porque adquieren destrezas para realizar actividades grafo-plásticas”; y el 35, 5% eligió la opción de “Porque favorecen al desarrollo de la corporeidad en el espacio al aire libre desde la Educación Física”. Ver gráfico N°6.

Tabla N°4: *Número de estrategias o actividades utilizan las docentes en su clase para fomentar el desarrollo psicomotor de los niños*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	4	12,9	12,9	12,9
1,0	9	29,0	29,0	41,9
2,0	3	9,7	9,7	51,6
3,0	4	12,9	12,9	64,5
4,0	5	16,1	16,1	80,6
5,0	2	6,5	6,5	87,1
6,0	2	6,5	6,5	93,5
8,0	1	3,2	3,2	96,8
13,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se le preguntó a las docentes sobre qué estrategias o actividades utilizan en su clase para fomentar el desarrollo psicomotor de los niños mencionaron entre 0 y 13 estrategias/actividades. Solo 4 docentes mencionaron 0 estrategias/actividades lo que equivale al 12,9%. Lo más frecuente es que se mencionaran 9 estrategias/actividades lo que representa el 29% de la muestra. Ver tabla N°4.

Tabla N°5: *Número de estrategias que menos fomentan el desarrollo psicomotor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	9	29,0	29,0	29,0
1,0	17	54,8	54,8	83,9
Válidos 2,0	4	12,9	12,9	96,8
3,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Del total de la muestra el 54,8% nombró al menos 1 indicador que no fomenta el desarrollo psicomotor de los niños/as de 3 años. Y el 3,2% menciona 3 indicadores que no fomentan el desarrollo psicomotor. Ver tabla N°5.

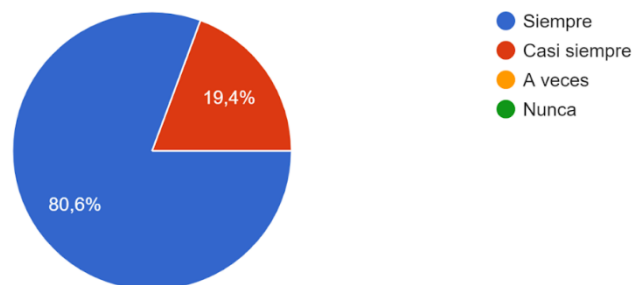
Tabla N° 6: *Listado de contenidos que las docentes consideran que son prioritarios para promover en la sala de 3 años*

Categoría	Contenido Prioritario	Frecuencia
Desarrollo Personal y Social	Autonomía	7
	Emociones y Regulación	5
	Interacción y Sociabilización	4
Desarrollo Cognitivo	Alfabetización y Lenguaje	6
	Matemáticas	4
Desarrollo Motor	Motricidad Fina y Gruesa	5
Juego y Actividades Lúdicas	Juego	8
Rutinas y Hábitos	Rutinas	4
Exploración y Entorno	Exploración del Ambiente	3

Fuente: Elaboración propia, 2024

Teniendo en cuenta las respuestas de las docentes, se agruparon en 6 categorías para poder analizarlas. De los contenidos que las docentes consideran que son prioritarios para promover en la sala de 3 años, los que se presentaron con más frecuencia fueron los de “Juego y actividades lúdicas” seguidos por lo de “Autonomía”. Y de los contenidos que las docentes consideran menos prioritarios se mencionaron los de “Exploración del ambiente”, “Rutinas”, “Matemáticas” e “Interacción y sociabilización”. Ver tabla N°6.

Gráfico N°7: *Porcentaje de docentes que planifican intencionalmente las propuestas educativas*



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Cuando se les preguntó a las docentes si planifican intencionalmente sus propuestas educativas teniendo en cuenta la selección de los materiales, espacios, elementos de la sala; 25 de las docentes respondió que “Siempre las planifica”, lo que representa un 80,6% de la muestra. Y 6 docentes respondieron que “Casi siempre las planifica”, lo que representa un 19,4% de la muestra. Ver gráfico N°7.

Tabla N°7: *Número de prácticas del lenguaje que desarrollan las docentes desde la alfabetización inicial*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	3	9,7	9,7	9,7
1,0	8	25,8	25,8	35,5
2,0	4	12,9	12,9	48,4
3,0	6	19,4	19,4	67,7
4,0	4	12,9	12,9	80,6
5,0	3	9,7	9,7	90,3
6,0	1	3,2	3,2	93,5
8,0	1	3,2	3,2	96,8
11,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes por la cantidad de prácticas del lenguaje, mencionaron entre 0 y 11 prácticas. 3 docentes mencionaron 0, lo que representa el 0,9% de la muestra y lo más frecuente es que dieran una sola práctica del lenguaje, lo que representa el 25,8%. Este análisis permite ver que la mayoría de las docentes sí desarrollan prácticas de alfabetización inicial, mayormente centradas en la conciencia fonológica, lectura en voz alta y actividades lúdicas. Ver tabla N°7.

Tabla N°8: *Número de prácticas que menos fomentan la alfabetización*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	14	45,2	45,2	45,2
1,0	15	48,4	48,4	93,5
2,0	2	6,5	6,5	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

De las respuestas obtenidas, se puede analizar que se mencionaron de 0 a 2 prácticas que no fomentan la alfabetización, 14 docentes mencionaron 0 lo que representa el 45,2% de la muestra. Y lo más frecuente es que dieran al menos 1 práctica que no fomenta la alfabetización, lo que representa un 48,4% de la muestra. Ver tabla N°8.

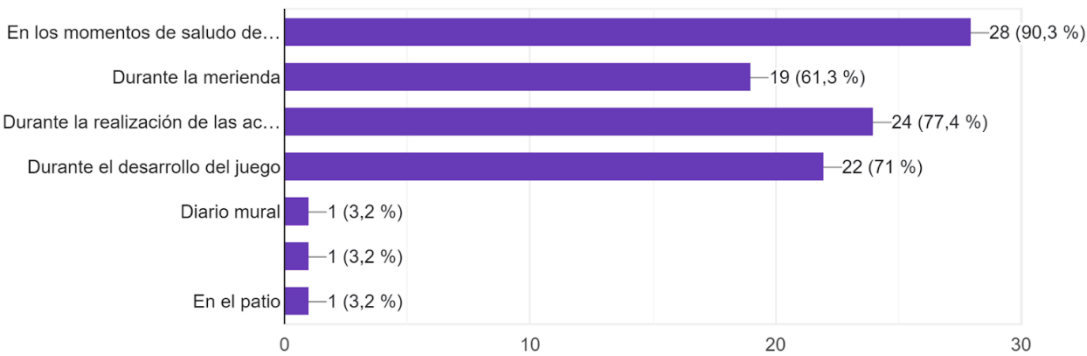
Tabla N°9: *Número de estrategias de comunicación correctas/incorrectas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
correcta	26	83,9	83,9	83,9
incorrecta	5	16,1	16,1	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

De las estrategias de comunicación mencionadas 26 respuestas fueron correctas, lo que corresponde al 83,9% de la muestra. Y 5 respuestas fueron incorrectas, lo que representa el 16,1% de la muestra. Ver tabla N°9.

Gráfico N°8: *Porcentaje de tiempo y espacio que se habilita para trabajar la comunicación*



Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les consultó a las docentes cuál era el porcentaje de tiempo y cuál era el espacio que se habilita para trabajar la comunicación de los niños de su sala, el 90,3% de la muestra seleccionó la opción de “En los momentos de saludo de bienvenida y despedida”; el 77,4% seleccionó la opción de “Durante la realización de las actividades” y las opciones de “Diario mural” y “En el patio” fueron las menos seleccionadas por un 3,2% de la muestra. Ver gráfico N°8.

Tabla N°10: *Cantidad de ejemplos de propuestas educativas que incluyen la comunicación como eje principal*

Categorías de ejemplos	Cantidad
Intercambio oral y diálogo	Es la categoría más mencionada, con 7 ejemplos , destacando el uso de rondas y saludos para fomentar la comunicación entre los niños.
Dramatización y juegos de rol	Las propuestas de dramatización y juegos de rol también son comunes, con 4 ejemplos , donde los niños representan personajes y dialogan en situaciones simuladas.
Diario mural	El uso del diario mural y la relación entre la palabra hablada y escrita aparece en 5 respuestas , mostrando cómo la comunicación se plasma en textos.

Lectura compartida y la exploración del lenguaje	La lectura compartida y la exploración del lenguaje a través de cuentos y preguntas abiertas aparece en 6 ejemplos , enfatizando la importancia del diálogo y la reflexión durante la lectura.
Canciones y dinámicas musicales	Las canciones y dinámicas musicales se mencionan en 3 ocasiones , integrando la música como medio para fomentar la comunicación y la interacción social.

Fuente: Elaboración propia, 2024

Las respuestas indican que la comunicación está en el centro de muchas propuestas, integrándose en el diálogo, la reflexión, el juego, la lectura y la música. Estas actividades muestran un enfoque diversificado, centrado en la interacción verbal, la dramatización y el uso de la lectura y la escritura como herramientas de comunicación. Los ejemplos pertenecientes a la categoría de “Intercambio oral y diálogo” se mencionó con más frecuencia junto con la de “Lectura compartida y la exploración del lenguaje a través de cuentos y preguntas abiertas”. Los ejemplos de la categoría de “Canciones y dinámicas musicales” fueron los mencionados con menos frecuencia. Ver tabla N°10.

Tabla N°11: Cantidad de objetos y materiales que permiten la exploración y el conocimiento del entorno físico en las propuestas de las docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	6	19,4	19,4	19,4
1,0	6	19,4	19,4	38,7
2,0	2	6,5	6,5	45,2
3,0	8	25,8	25,8	71,0
4,0	4	12,9	12,9	83,9
5,0	2	6,5	6,5	90,3
7,0	3	9,7	9,7	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes por los objetos y materiales que permiten la exploración y el conocimiento del entorno físico en sus propuestas el 25,8% de la muestra mencionó al menos 8 objetos/materiales y el 19,4% de la muestra no logró mencionar objetos/materiales o no nombraron objetos/materiales que permiten la exploración y el conocimiento del entorno físico. Ver tabla N°11.

Tabla N°12: Cantidad de respuestas inadecuadas/no responde

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	21	67,7	67,7	67,7
1,0	9	29,0	29,0	96,8
2,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

De los objetos/materiales que permiten la exploración y el conocimiento del entorno físico nombrados por las docentes, el 29% fueron inadecuados o no respondieron a la consigna. Ver tabla N°12.

Tabla N° 13: Clasificación y análisis del listado de objetos y materiales

Clasificación	Descripción	Ejemplos
Materiales de Exploración Sensorial	Estos objetos están diseñados para que los niños exploren diversas texturas, colores, formas, temperaturas y otros estímulos sensoriales, favoreciendo la curiosidad y el desarrollo cognitivo. • Texturas: Juegos de texturas, objetos manipulables de diferentes texturas. • Cajas sensoriales: Diversos materiales sensoriales como bandejas sensoriales,	• “Texturas, pelotas, pizarras, cajas sensoriales.” • “Cajas, tarros de leche, ramitas y una manta para preparar un espacio de exploración.” • “Diversos materiales que posibiliten la manipulación de texturas, formas, temperatura.”

	juegos con pinzas, rasgados. • Material reciclado: Cajas, tarros de leche, materiales reciclables como tapitas de gaseosa, ramitas. • Materiales naturales: Ramitas, tierra, elementos simples del entorno natural. • Materiales creativos: Colores, pinceles, pinturas, papel y marcadores.	
Materiales Psicomotores y de Movimiento	Se destacan los materiales que fomentan el desarrollo de la motricidad gruesa y fina mediante la manipulación de objetos grandes o pequeños. Estos objetos también estimulan el equilibrio, la coordinación y el control del cuerpo. • Motricidad gruesa: Aros, pelotas, conos, colchonetas, bloques de goma espuma, juegos de plaza blanda, sogas, alfombras. • Motricidad fina: Colores, broches, pinzas, rompecabezas en 3D, rasgados. • Materiales de construcción: Bloques de goma espuma,	• “Pelotas, aros, juegos de plaza blanda, juegos de psicomotricidad.” • “Colores, broches, pinceles, pinturas (motricidad fina).” • “Bloques de goma espuma, muñecos de trapo, colchonetas.”

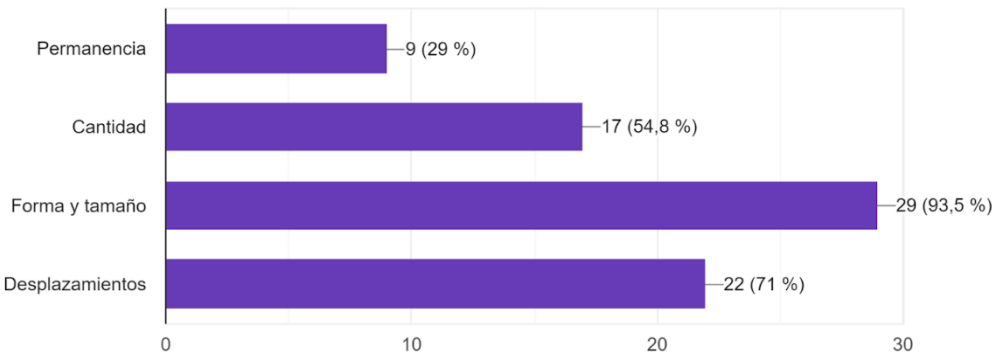
	materiales para apilar, construir, escalar.	
Materiales para Dramatización y Juego Simbólico	Estos objetos permiten que los niños recreen situaciones de la vida cotidiana, desarrollen su capacidad de imaginación y expresen sus emociones a través de la dramatización y los juegos de rol. • Disfraces y títeres: Proveer disfraces, títeres y accesorios para la dramatización de historias o juegos de rol. • Objetos de entorno cotidiano: Material reciclado que simula objetos cotidianos, como tiendas, supermercados, cocinas. • Instrumentos musicales: Tambores, sonajeros, maracas, otros instrumentos musicales que favorecen la expresión creativa y rítmica.	• “Elementos simples para dramatización (disfraces, títeres).” • “Juegos de rol como médicos, maestros o cocineros.” • “Títeres, juegos, el propio cuerpo.”
Materiales para la Observación y Exploración del Entorno	Estos objetos permiten a los niños observar su entorno de manera detallada, fomentando la curiosidad científica y la exploración del mundo físico que los rodea. • Lupas y largavistas: Materiales que estimulan	• “Lupas, largavistas, música, salidas.” • “Hicimos un experimento sobre la contaminación del agua con dos botellas de agua, una sucia y una limpia.” • “Las imágenes son

	la exploración del entorno natural. • Objetos para experimentar: Materiales para realizar pequeños experimentos (por ejemplo, botellas de agua sucia y limpia). • Materiales de observación directa: Imágenes, libros infantiles, vídeos para explorar temas como el medio ambiente.	fundamentales para la edad y las experiencias directas.”
Materiales Creados por las Docentes	Las docentes también destacan el uso de materiales creados por ellas mismas, utilizando recursos reciclables o comunes. Esto no solo fomenta la creatividad, sino que también promueve la conciencia sobre la sostenibilidad y el reciclaje. • Materiales reciclados: Cajas, tubos de papel, materiales reutilizados. • Recursos didácticos hechos a mano: Recursos diseñados por las docentes que reciclan materiales. • Objetos del entorno inmediato: Uso del mobiliario de la sala y del entorno físico escolar para las actividades.	• “Siempre utilizamos material o recursos didácticos diseñados y armados por las docentes, ya que reciclamos material.” • “Cajas para apilar, embocar, rompecabezas en 3D con tubos de papel.”

Fuente: Elaboración propia, 2024

Las respuestas de las docentes muestran un enfoque variado y creativo en la selección de materiales que promueven la exploración del entorno físico. Los materiales se centran en las áreas clave de desarrollo, como la motricidad, la exploración sensorial, el juego simbólico y la observación del entorno. También destacan la importancia de la manipulación de objetos cotidianos, reciclables y naturales, que permiten a los niños no solo explorar, sino también desarrollar conciencia ecológica y sostenibilidad. Ver tabla N°13.

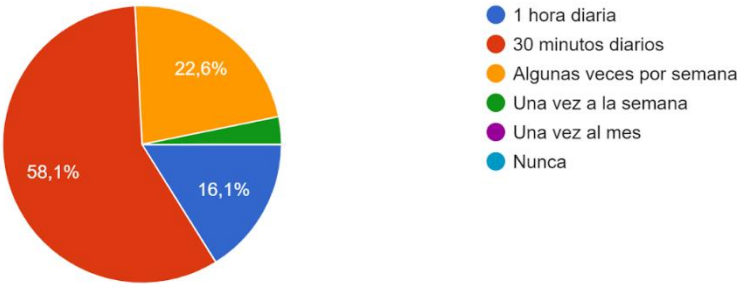
Gráfico N°9: *Porcentaje de propiedades de los objetos que reconocen los niños de su sala*



Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes por las propiedades de los objetos que los niños de su sala reconocen el 93,5% de la muestra seleccionó la opción de “Forma y tamaño” siendo la respuesta más frecuente, seguida por la de “Desplazamiento” representada por el 71% de la muestra

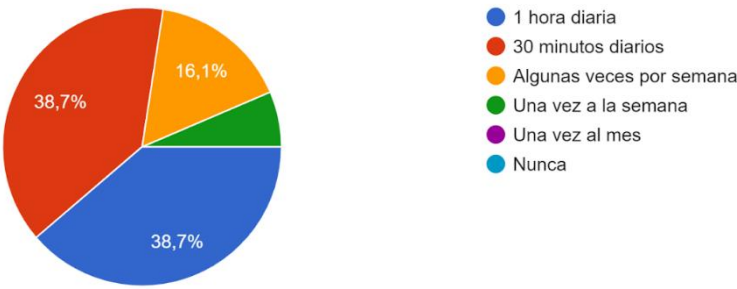
Gráfico N°10: *Porcentaje de tiempo que se le destina al juego libre en las propuestas de las docentes*



Fuente: Elaboración propia, 2024

La cantidad de tiempo más frecuente que se le destina al juego libre en las propuestas de las docentes es de 30 minutos diarios, opción seleccionada por el 58,1% de la muestra, seguido por la opción de “algunas veces por semana” seleccionada por el 22,6% de la muestra. Ver gráfico N°10.

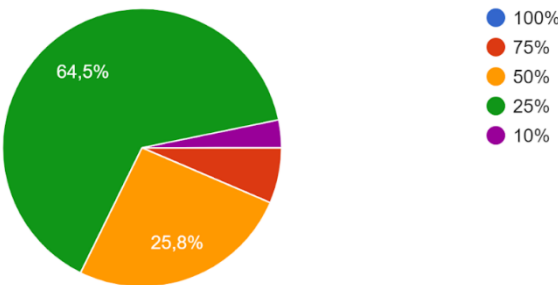
Gráfico N°11: *Porcentaje de tiempo que se le destina al juego guiado*



Fuente: Elaboración propia, 2024

La cantidad de tiempo más frecuente que se le destina al juego guiado en las propuestas de las docentes es de 1 hora diaria y de 30 minutos diarios, ambas opciones seleccionadas por el 38,7% de la muestra, seguido por la opción de “algunas veces por semana” seleccionada por el 16,1% de la muestra. Ver gráfico N°11.

Gráfico N°12: *Porcentaje de tiempo que los niños/as permanecen sentados en sus sillas*



Fuente: Elaboración propia, 2024

El porcentaje de tiempo más frecuente que los niños/as permanecen sentados en sus sillas es del 25%, opción seleccionada por el 64,5% de la muestra. Seguido por el 50% del tiempo, seleccionado por el 25,8% de la muestra. Ver gráfico N°12.

Tabla N°14: *Cantidad de ejemplos que favorecen las experiencias de exploración y conocimiento del mundo como eje principal*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
favorece	21	67,7	67,7	67,7
favorece/no favorece	4	12,9	12,9	80,6
no favorece	5	16,1	16,1	96,8
no responde	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les consultó a las docentes por ejemplos que favorecen las experiencias de exploración y conocimiento del mundo como eje principal el 67,7% de la muestra dio ejemplos que favorecen, el 16,1% dio ejemplos que no favorecen y el 3,2% no logró responder ningún ejemplo. Ver tabla N°14.

Tabla N°15: *Clasificación y análisis de las propuestas educativas*

Clasificación	Análisis	Ejemplos
Propuestas basadas en la Exploración del Entorno Natural	Estas propuestas destacan la exploración del entorno natural cercano (patios, parques, plazas) y promueven el contacto directo con la naturaleza, donde los niños observan, interactúan y reflexionan sobre lo que ven, como plantas,	• “Mini Huerta”: Crear una mini huerta en el patio o en macetas dentro del aula. Los niños plantan semillas, riegan las plantas y

	animales, y cambios estacionales. • Mini Huerta y Agricultura: - Actividades relacionadas con el cultivo y cuidado de plantas (huertas, salsa de tomate). - Desarrollo de la curiosidad y la responsabilidad a través de la observación del crecimiento de las plantas. • Salidas y Observación del Entorno: - Salidas al parque, granja, o espacios naturales para explorar plantas, animales, y elementos del entorno. - Observación de los colores, texturas y formas de la naturaleza, por ejemplo, en otoño.	observan su crecimiento.” • “Por ejemplo, para la actividad donde comienza la estación del otoño, salimos al patio, observamos qué sucede con los árboles.”
Propuestas Basadas en la Exploración del Entorno Social y Urbano	Estas actividades involucran salidas y proyectos que permiten a los niños explorar y conocer su entorno social y urbano, como el barrio, negocios, servicios públicos, normas de tránsito, y la interacción con personas y oficios locales.	• “Conociendo el entorno próximo al jardín, el Barrio. Dimos una vuelta a la manzana para observar, diferentes tipos de casas, negocios,

	• Conocimiento del Barrio y Comunidad: - Recorridos por el barrio para observar casas, negocios, transporte y servicios públicos. - Reflexión sobre las normas de tránsito y la diversidad del entorno social. • Salidas Educativas a Lugares Públicos: - Visitas a plazas, supermercados, granjas, y otros espacios públicos para observar y participar en actividades del mundo cotidiano.	servicios públicos.” • “Ir de compras al supermercado, o el paseo a la granja por ejemplo o una plaza cercana.”
Propuestas Basadas en la Exploración a Través del Juego Simbólico	Estas propuestas usan el juego simbólico para que los niños representen y exploren situaciones de la vida cotidiana o entornos imaginarios, favoreciendo su creatividad y la construcción de su conocimiento del mundo. • Juegos de Rol y Exploración Temática: - Juegos que simulan diferentes escenarios, como supermercados, guardianes del océano, o	• “Juegos de escenarios como supermercado, guardianes del océano o exploradores del patio, donde buscan objetos referidos a un tema específico.” • “Somos exploradores, con lupas, imágenes, arena.”

	exploradores del patio, donde los niños buscan objetos relacionados con temas específicos. • Exploración con Lupas y Herramientas Simbólicas: - Los niños juegan a ser exploradores, utilizando herramientas simbólicas como lupas para observar su entorno, lo que fomenta la curiosidad científica.	
Propuestas Basadas en Experimentos y Actividades Científicas	Estas actividades incluyen experimentos y manipulaciones de materiales cotidianos para que los niños descubran las propiedades físicas y químicas del mundo que les rodea, promoviendo el pensamiento científico y la resolución de problemas. • Experimentos con Materiales Cotidianos: - Realización de pequeños experimentos con elementos cotidianos, como observar reacciones o clasificar objetos. • Juegos Heurísticos: - Uso de materiales no estructurados que	• “Un experimento, utilizamos materiales cotidianos y realizamos un experimento.” • “Cuando hacemos experimentos.”

	permiten a los niños explorar y experimentar de manera libre y sin guía, descubriendo cómo funcionan y para qué sirven.	
Propuestas Basadas en la Reflexión y Diálogo	Estas actividades fomentan el intercambio verbal y la reflexión colectiva, permitiendo a los niños compartir sus experiencias y aprendizajes, tanto de las salidas al entorno como de las actividades dentro del aula. • Creación de Murales y Diálogos Reflexivos: - Reflexiones grupales sobre las experiencias vividas durante las salidas o actividades de exploración. - Creación de murales para plasmar lo observado y compartir ideas sobre el entorno.	• “Crear un mural sobre lo observado en el paseo. Conversación grupal sobre lo aprendido durante el día.” • “Situaciones de aprendizaje en las que tendrá interacción con objetos, espacios y materiales. Uno de ellos puede ser las salidas recreativas y reflexionar cómo podemos hacer para ayudar al medio ambiente.”

Fuente: Elaboración propia, 2024

Las propuestas educativas para la exploración del mundo proporcionadas por las docentes están orientadas a promover una exploración activa, significativa y multisensorial del entorno. Se observa un enfoque integrador que incluye contacto directo con el entorno natural y social a través de salidas y observaciones del mundo cercano, juegos simbólicos y de roles que permiten a los niños representar situaciones del mundo adulto, explorando y comprendiendo cómo funciona su entorno. También incluyen actividades científicas y experimentales y reflexión y diálogo colectivo como

parte del aprendizaje, donde los niños no solo experimentan, sino que comparten y construyen conocimientos en conjunto con sus compañeros. Ver tabla N°15.

Tabla N°16: *Cantidad de objetos mencionados que favorecen el desarrollo motor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,0	7	22,6	22,6	22,6
1,0	4	12,9	12,9	35,5
2,0	3	9,7	9,7	45,2
3,0	5	16,1	16,1	61,3
4,0	3	9,7	9,7	71,0
5,0	3	9,7	9,7	80,6
6,0	1	3,2	3,2	83,9
7,0	1	3,2	3,2	87,1
9,0	2	6,5	6,5	93,5
10,0	1	3,2	3,2	96,8
15,0	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes por objetos/materiales que favorezcan el desarrollo motor de los niños/as de su sala el 22,6% de la muestra no logró dar respuestas válidas. El 16,1% de la muestra logró nombrar al menos 3 objetos que favorezcan el desarrollo motor y el 3,2% logró nombrar al menos 15 objetos. Ver tabla N°16.

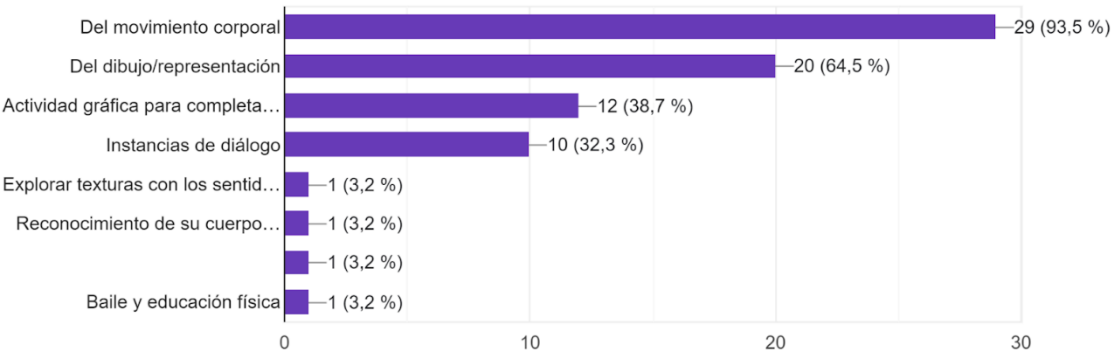
Tabla N°17: Cantidad de objetos mencionados inadecuados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	15	48,4	48,4	48,4
1	6	19,4	19,4	67,7
Válidos cantidad de objetos inadecuados	10	32,3	32,3	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

De los objetos mencionados por las docentes, el 32,3% de la muestra nombró objetos inadecuados o que no favorecen el desarrollo motor. Ver tabla 17.

Gráfico N°13: Porcentaje de experiencias por las que el niño lograr conquistar la exploración con el propio cuerpo



Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se le preguntó a las docentes por cuáles eran las experiencias que ellas que consideraban que los niños/as logran conquistar la exploración con el propio cuerpo, el 93,5% de la muestra seleccionó la opción “Del movimiento corporal”, seguido por un 64,5% que seleccionó la opción “Del dibujo/representación” y las opciones menos votadas fueron las de “Explorar texturas con los sentidos”, “Reconocimiento de su

cuerpo” y la de “Baile y educación física” representadas cada una por un 3,2% de la muestra. Ver gráfico N°13.

Tabla N°18: *Cantidad de movimientos motores mencionados que dominan los niños de su sala*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,0	2	6,5	6,5
	1,0	1	3,2	9,7
	2,0	6	19,4	29,0
	3,0	9	29,0	58,1
	4,0	7	22,6	80,6
	5,0	4	12,9	93,5
	6,0	2	6,5	100,0
	Total	31	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

Al preguntar a las docentes por los movimientos motores que dominan los niños/as de su sala, el 29%logró mencionar 3 movimientos, el 22,6% logró mencionar 4 movimientos y el 6,5% no logró mencionar ninguno. Ver tabla N°18.

Tabla N°19: *Cantidad de movimientos motores mal identificados*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	26	83,9	83,9	83,9
2	1	3,2	3,2	87,1
Válidos cantidad de movimientos mal identificados	4	12,9	12,9	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

De los movimientos motores mencionados por las docentes el 12,9% de la muestra nombró movimientos mal identificados. Ver tabla N°19.

Tabla N°20: *Cantidad de propuestas educativas mencionadas que favorecen la seguridad y disponibilidad postural*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
favorece	14	45,2	45,2	45,2
favorece/no favorece	1	3,2	3,2	48,4
Válidos no ejemplifica	7	22,6	22,6	71,0
no favorece	9	29,0	29,0	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2024

De las propuestas educativas mencionadas por las docentes relacionadas a la seguridad y disponibilidad postural, el 45,2% de la muestra dio propuestas que favorecen estas prácticas. El 29% de la muestra dio propuestas que no favorecen y el 22,6% de la muestra no logró ejemplificar propuestas. Ver tabla N°20.

Tabla N°21: *Frecuencias de propuestas educativas según el aspecto a trabajar*

Tipo de Propuesta	Aspecto a trabajar	Frecuencia
Yoga y relajación	Conciencia corporal, propiocepción, calma, relajación, autocontrol	6
Circuitos motores (obstáculos, equilibrio, saltos)	Seguridad postural, control del cuerpo, coordinación motora	8
Actividades de equilibrio	Control postural, estabilidad, equilibrio	4
Dramatización y juego con el cuerpo (animales, historias)	Conciencia corporal, imaginación, control postural	3
Educación física y psicomotricidad	Seguridad postural, desarrollo motor, equilibrio, coordinación	4
Caminar sobre líneas estrechas o puentes de sillas	Equilibrio, control del cuerpo, concentración	3
Juegos con globos o posturas	Conciencia corporal, coordinación, control postural	2
Movimientos coordinados con música	Control motor, ritmo, seguridad postural	2
Actividades de transporte de	Coordinación, equilibrio, control de	2

objetos	peso	
Charlas y reflexiones sobre seguridad postural	Conciencia sobre la importancia de la postura, reflexión	1
Día de la seguridad y disponibilidad postural	Educación en seguridad, actividades diversas enfocadas en la postura	1

Fuente: Elaboración propia, 2024

La mayoría de las propuestas que mencionan los docentes están centradas en actividades que fomentan la conciencia corporal y el control postural, especialmente a través de juegos de equilibrio, circuitos de obstáculos, dramatizaciones y yoga. Estas actividades no solo ayudan al desarrollo físico, sino que también son importantes para mejorar la seguridad y autonomía de los niños en su relación con el entorno y con su propio cuerpo. Ver tabla N°21.

Tabla N°22: *Tipo de relación/incidencia y su frecuencia según el aspecto a trabajar*

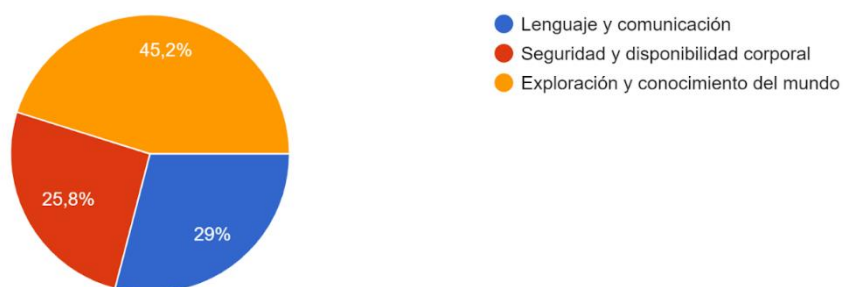
Tipo de relación/incidencia	Aspecto a trabajar	Frecuencia
Sí, para el desarrollo corporal, motor y cognitivo	Importancia del juego, el desarrollo motor y el aprendizaje integral a través de experiencias directas	10
Sí, como base para el desarrollo futuro	Desarrollo motor como fundamento para aprendizajes futuros en distintas áreas	9
Sí, promueve la reflexión docente	Ayuda a los docentes a repensar estrategias, observar y acompañar el desarrollo de los niños	6

Sí, importancia de la diversidad de propuestas	Los niños son diversos y requieren una variedad de propuestas para explorar y aprender	2
No, para los niños pero sí para el desarrollo docente	Impacto en el crecimiento profesional del docente, no en los niños directamente	1
Sí, importancia de adquirir buenos hábitos y normas	Contribuye a la formación de hábitos y normas que serán útiles en el desarrollo a futuro	2
Sí, incide en habilidades sociales, emocionales y cognitivas	Fomenta el trabajo en equipo, la autonomía, la confianza, la resolución de problemas y el pensamiento crítico	3
No	No creen que haya incidencia directa en los niños	2

Fuente: Elaboración propia, 2024

La mayoría de las docentes coinciden en que las preguntas tienen una incidencia significativa en los aprendizajes futuros de los niños, especialmente en lo que respecta al desarrollo corporal, motor y cognitivo. Además, subrayan que las propuestas educativas basadas en la exploración y el juego son fundamentales para el aprendizaje integral de los niños. Sin embargo, también hay docentes que consideran que estas preguntas impactan más en su desarrollo profesional que en el de los niños directamente, destacando la importancia de reflexionar y replantear constantemente las prácticas educativas. Ver tabla N°22.

Gráfico N°14: *Porcentaje de indicadores que las docentes consideran de mayor importancia en el desarrollo de los niños*



Fuente: Elaboración propia, 2024

Cuando se les preguntó a las docentes sobre los indicadores que consideran de mayor importancia en el desarrollo de los niños, el 45,2% de la muestra seleccionó el indicador de “exploración y conocimiento del mundo”; el 29% de la muestra seleccionó el indicador de “lenguaje y comunicación” y el 25,8% de la muestra el indicador de “seguridad y disponibilidad corporal”. Ver gráfico N°14.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Capítulo 9: Discusión de los resultados

En esta discusión, se relacionan los hallazgos empíricos con el marco teórico y los objetivos propuestos, arrojando luz sobre las fortalezas y desafíos que presenta la aplicación práctica de estos organizadores del desarrollo propuestos por Chokler: exploración, seguridad postural y comunicación, en el contexto educativo.

Exploración y Conocimiento del Mundo

La exploración se identifica como un impulso innato del niño por conocer su entorno y su propio cuerpo, mediada por la cultura y las actitudes del adulto. Como señala la teoría, la actividad exploratoria en los niños de esta edad se manifiesta principalmente a través del juego, siendo este un medio natural para descubrir el mundo (Chokler 2017). Los resultados obtenidos muestran que el 93,5% de las docentes consideran el movimiento corporal fundamental para la exploración, lo cual coincide con las propuestas teóricas. Sin embargo, solo el 45,2% de las encuestadas planifican propuestas que favorezcan la seguridad postural, una condición clave para que la exploración sea efectiva y segura, tal como lo menciona Chokler. Esta discrepancia entre la importancia reconocida de la exploración y su implementación práctica sugiere que, aunque las docentes valoran el papel del movimiento en el aprendizaje, no siempre se aseguran de que el entorno físico favorezca dicha exploración. Esto podría deberse a la falta de formación específica en desarrollo psicomotor, reportada por el 58,1% de las docentes, lo que subraya la necesidad de capacitación para mejorar las prácticas educativas en este aspecto.

Seguridad Postural y Disponibilidad Corporal

En relación con la seguridad postural, se destaca que los niños construyen su equilibrio físico y su estabilidad corporal mediante la interacción constante con el espacio, los objetos y los adultos (Chokler 2017). Los hallazgos sugieren que, aunque las docentes reconocen la importancia de este organizador del desarrollo, no siempre logran implementarlo adecuadamente en sus propuestas pedagógicas. La teoría enfatiza que la seguridad postural es esencial para que el niño desarrolle una imagen corporal positiva y explore el mundo con confianza. No obstante, el hecho de que menos de la mitad de las docentes planifique propuestas que favorezcan esta seguridad, indica que aún existen áreas de mejora en cuanto a la creación de entornos que promuevan una exploración física segura y autónoma.

Comunicación y sus Lenguajes

En el campo de la comunicación, los resultados son más alentadores. La mayoría de las docentes implementan prácticas coherentes con la teoría, promoviendo un entorno donde la comunicación y la alfabetización inicial juegan un rol fundamental en el desarrollo integral del niño. El reconocimiento de la importancia del "rol de guía" del docente en el proceso comunicativo es un punto clave que refleja un alineamiento entre teoría y práctica en este organizador del desarrollo. Según los datos obtenidos, las docentes utilizan diversas estrategias para fomentar la comunicación, como el uso del juego, la lectura, la escritura y el diálogo, lo que demuestra una mayor coherencia entre los principios teóricos y su aplicación práctica en comparación con otros organizadores del desarrollo.

Relación entre conocimiento y aplicación de los indicadores

Los resultados también revelan una disonancia entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica en algunas áreas. A pesar de que las docentes valoran la teoría de los organizadores del desarrollo y comprenden su importancia, en la práctica, esta no siempre se refleja de manera completa en las estrategias educativas implementadas. Este fenómeno es especialmente evidente en el ámbito de la exploración y la seguridad postural. La teoría de Chokler (2017) subraya la importancia de un entorno seguro y estable para que los niños puedan explorar de manera autónoma, pero los datos sugieren que esta dimensión no siempre se traduce en propuestas pedagógicas efectivas.

La falta de una formación específica en desarrollo psicomotor es uno de los factores que podría explicar esta discrepancia. Un 58,1% de las docentes señalaron no haber recibido capacitación suficiente en este ámbito, lo que resalta la necesidad de implementar programas de formación que aborden estos vacíos. Es fundamental que las docentes reciban el apoyo necesario para adquirir un conocimiento más profundo sobre los indicadores del desarrollo psicomotor, lo que les permitiría aplicar la teoría de manera más consistente en sus prácticas diarias.

En contraste, las prácticas relacionadas con la comunicación y el lenguaje muestran una mayor coherencia con la teoría y la aplicación de los indicadores. Las docentes reconocen el valor de fomentar la comunicación desde temprana edad, y sus propuestas educativas reflejan este reconocimiento, lo que sugiere que en este ámbito se ha logrado un mayor alineamiento entre lo que se sabe y lo que se hace en las salas de 3 años.

Este estudio refuerza las conclusiones de Milazzo, Quintana y Rodríguez (2004) sobre la importancia de la psicomotricidad en la educación infantil. Los resultados sugieren que las docentes que comprenden la estrecha relación entre el desarrollo psicomotor y las demás áreas del desarrollo, como la comunicación y el lenguaje, tienden a implementar una mayor variedad de estrategias para estimular el desarrollo integral del niño. Esto se observa en la frecuencia con la que las docentes que reconocen la importancia de la psicomotricidad incorporan actividades de juego, lectura, escritura y diálogo en sus prácticas educativas, creando así un ambiente rico en oportunidades para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Los resultados también coinciden con las investigaciones de Divito (2001, 2023) en cuanto a la importancia del rol del adulto como guía en el proceso de aprendizaje del niño. Sin embargo, este estudio aporta nuevos datos sobre las estrategias específicas que utilizan las docentes para fomentar la exploración y el conocimiento del mundo en salas de 3 años.

Finalmente, los resultados de esta investigación subrayan la importancia del rol del docente como facilitador del desarrollo integral de los niños. Para que los organizadores del desarrollo puedan desplegar todo su potencial en el aprendizaje, es crucial que las docentes cuenten con la formación y los recursos necesarios para aplicar la teoría de manera efectiva en sus prácticas educativas. Esto no solo beneficiaría a los niños, sino que también fortalecería el sistema educativo en su conjunto.

Capítulo 10: Conclusiones

La presente investigación se centró en el análisis de los organizadores del desarrollo propuestos por Chokler: exploración, seguridad postural y comunicación, en su relación con las prácticas educativas de docentes en salas de 3 años en la provincia de Mendoza. Los resultados obtenidos evidencian que las docentes valoran la importancia de estos organizadores, pero no siempre los aplican.

Los indicadores son señales que permiten a los docentes observar y evaluar el desarrollo del niño en diferentes áreas. En el caso del desarrollo psicomotor, estos indicadores pueden ser: la capacidad de controlar la postura, la coordinación de movimientos, la exploración del entorno, la manipulación de objetos y la expresión a través del cuerpo.

La falta de conocimiento exhaustivo de los indicadores por parte de las docentes, evidenciada en los resultados, podría explicarse por la complejidad del desarrollo humano, que no siempre sigue una línea recta y uniforme. Cada niño tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que hace necesario que los docentes estén atentos a las diferencias individuales y ajusten sus prácticas a las necesidades específicas de cada niño.

El Diseño Curricular Provincial enfatiza la importancia de la observación como herramienta para comprender el desarrollo del niño. Una observación atenta y sistemática permite a los docentes identificar los indicadores del desarrollo psicomotor y planificar experiencias de aprendizaje significativas. Además, propone un enfoque globalizador de la educación, que busca integrar los diferentes campos de experiencia para promover un desarrollo integral del niño.

Los campos de experiencia seleccionados para esta investigación (comunicación y lenguajes, exploración y conocimiento del mundo, seguridad postural y disponibilidad corporal) se relacionan directamente con los organizadores del desarrollo propuestos por Chokler. El DCP ofrece un enfoque y un posicionamiento para que los docentes puedan planificar experiencias que promuevan estos organizadores en la práctica.

Es importante destacar que el DCP no debe ser una receta rígida. Las docentes tienen la libertad de adaptar las propuestas a las características de sus alumnos y a su contexto particular. El diseño se presenta como una herramienta para apoyar la tarea docente, fomentando la reflexión crítica y la creatividad en la planificación de experiencias de aprendizaje.

Recordemos que la hipótesis plantea que: “El conocimiento y la aplicación adecuada que poseen y realizan las docentes de salas de 3 años de los siguientes organizadores del desarrollo psicomotriz: Exploración y conocimiento del mundo, Seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes; en relación con los Campos de experiencias del DCP de Nivel Inicial, propicia y favorece la creación de un ámbito continente desde lo psico-socio-físico y afectivo, en los procesos de aprendizajes propios del nivel.”

Si bien los resultados de la investigación muestran que las docentes reconocen la importancia de los indicadores del desarrollo psicomotor en el aprendizaje de los niños, esto no se traduce necesariamente en un conocimiento profundo y una aplicación sistemática de la teoría.

- Conocimiento de la teoría: Si bien los resultados muestran que las docentes reconocen la importancia de los indicadores del desarrollo psicomotor para el aprendizaje, el análisis de las respuestas a la pregunta sobre indicadores claves, revela que existe un desconocimiento o una falta de precisión en la identificación de todos los indicadores. Este hallazgo sugiere que el conocimiento de la teoría de los organizadores del desarrollo, al menos en lo que respecta a los indicadores, no es completo.
- Aplicación variable: Al analizar los ejemplos de propuestas educativas, se observa una gran variedad en la forma en que las docentes aplican la teoría de los organizadores del desarrollo. Algunas propuestas favorecen claramente los organizadores del desarrollo y se alinean con los principios del DCP, mientras que otras no lo hacen o lo hacen de manera parcial.
- Creación de un Ámbito Continente: La hipótesis plantea que la aplicación de la teoría de los organizadores del desarrollo crea un ambiente propicio para el aprendizaje. Si bien las fuentes no proporcionan datos específicos sobre la evaluación del ambiente en las salas de 3 años, se puede inferir que la falta de un conocimiento completo de los indicadores y la variabilidad en la aplicación de la teoría podrían estar limitando la creación de un ambiente óptimo para el desarrollo integral de los niños.

El objetivo general de la investigación es: “describir el conocimiento y aplicación de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor en relación con los Campos de Experiencias en docentes de salas de 3 años de Jardines Maternales de la provincia de Mendoza”. Si bien hay un conocimiento general sobre la importancia del desarrollo psicomotor, este no se traduce en una identificación completa de los

indicadores, lo que implica que el objetivo general de describir el conocimiento de la teoría aún no se alcanza plenamente.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero es “conocer si los docentes de sala de 3 de Nivel Inicial, que se desempeñan en la provincia de Mendoza, reconocen la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor en los niños/as”. Teniendo en cuenta los resultados, se puede inferir que, si bien hay un reconocimiento general de la importancia del desarrollo psicomotor, el conocimiento específico de los indicadores no es completo.

El segundo objetivo específico es “indagar si los docentes de salas de 3 años de determinadas escuelas/Jardines Maternales de Mendoza, tienen en cuenta los siguientes organizadores del desarrollo: Exploración y conocimiento del mundo, Seguridad postural y disponibilidad corporal y la Comunicación y sus lenguajes, para garantizar y promocionar un ambiente que favorezca los procesos de aprendizaje”. Teniendo en cuenta los resultados, se puede inferir que, la falta de conocimiento de los indicadores puede afectar la capacidad de los docentes para crear un ambiente que favorezca los procesos de aprendizaje en relación con los organizadores del desarrollo.

La falta de capacitación en desarrollo psicomotor en la primera infancia podría estar limitando la capacidad de las docentes para conectar la teoría del DCP con la práctica. Una formación más sólida en esta área permitiría a las docentes comprender mejor los indicadores del desarrollo, interpretar las señales que los niños les dan y planificar experiencias que respondan a las necesidades de aprendizaje de cada niño.

La discrepancia observada entre la importancia que las docentes dan a la exploración y la cantidad de propuestas que favorecen la seguridad postural podría ser una señal de la necesidad de repensar la organización del ambiente de aprendizaje. Un ambiente rico en estímulos, pero al mismo tiempo seguro y estable, es fundamental para que los niños puedan explorar con libertad y desarrollar su autonomía.

En definitiva, al analizar los resultados a la luz de la teoría de los indicadores del desarrollo psicomotor y los principios del DCP, se puede comprender mejor la realidad de las prácticas docentes en las salas de 3 años de Mendoza. Esta comprensión es fundamental para identificar áreas de mejora, fortalecer la formación docente y promover experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral de los niños.

Los resultados de la investigación resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente en la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor. Una mayor capacitación en la identificación e interpretación de los indicadores, así como en la planificación de actividades que promuevan el desarrollo integral de los niños, podría contribuir a una aplicación más efectiva de la teoría en la práctica.

Se sugiere la necesidad de:

- Profundizar en el análisis de las prácticas docentes para identificar cómo la falta de conocimiento de los indicadores se traduce en las estrategias de enseñanza.
- Considerar la importancia de la formación docente en el desarrollo psicomotor de la primera infancia para fortalecer la aplicación de la teoría en la práctica.
- Analizar la influencia del Diseño Curricular Provincial en la planificación de las docentes y cómo se pueden utilizar sus herramientas para promover un conocimiento más completo de los indicadores del desarrollo.

Es importante reconocer que este estudio presenta ciertas limitaciones que podrían influir en la generalización de los resultados.

- Tamaño de la muestra: La muestra del estudio está compuesta por 31 docentes de sala de 3 años de la provincia de Mendoza. Si bien esta muestra proporciona información valiosa sobre las prácticas educativas en este contexto específico, es relativamente pequeña. Esto limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a una población más amplia de docentes. Sería recomendable, en futuras investigaciones, ampliar el tamaño de la muestra para obtener resultados más representativos.
- Selección de las participantes: La selección de las docentes, mayormente de escuelas privadas, se realizó a través de un muestreo no probabilístico de participación voluntaria. Este tipo de muestreo no garantiza la representatividad de la muestra, ya que la participación depende de la voluntad de las docentes. Es posible que las docentes que decidieron participar en el estudio tengan un mayor interés o conocimiento sobre la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor, lo que podría influir en los resultados.
- Alcance del instrumento: El cuestionario utilizado para la recolección de datos se centró en aspectos específicos de la aplicación de la teoría de los organizadores del desarrollo. Es posible que existan otras variables relevantes que no fueron consideradas en el instrumento. Sería interesante, en futuras investigaciones, explorar otras dimensiones de la práctica docente

relacionadas con la teoría de Chokler, utilizando instrumentos más amplios o complementando el cuestionario con otras técnicas de recolección de datos, como la observación o las entrevistas.

- Contexto específico: Los resultados del estudio se basan en las prácticas educativas de docentes de la provincia de Mendoza. Es importante tener en cuenta que el contexto educativo y cultural puede influir en la forma en que se aplica la teoría de los organizadores del desarrollo. Sería interesante, en futuras investigaciones, comparar los resultados con los de estudios realizados en otros contextos para comprender mejor la influencia del contexto en la aplicación de la teoría.

Es fundamental tener en cuenta estas limitaciones al interpretar los resultados del estudio. Si bien los hallazgos proporcionan información valiosa sobre la relación entre las prácticas educativas y la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor, es importante ser cautelosos al generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos.

En resumen, aunque la hipótesis de la investigación apunta a una relación importante entre el conocimiento de la teoría de los organizadores del desarrollo y la creación de un ambiente de aprendizaje propicio, los resultados no permiten corroborarla completamente. La falta de un conocimiento profundo de la teoría y la variabilidad en su aplicación sugieren la necesidad de seguir investigando esta relación y de fortalecer la formación docente en esta área.

En conclusión, los resultados sugieren que, si bien las docentes de sala de 3 años en Mendoza valoran la importancia de los organizadores del desarrollo, su aplicación práctica aún presenta desafíos. La falta de un conocimiento profundo de todos los indicadores y la necesidad de una mayor capacitación en desarrollo psicomotor en la primera infancia son áreas de mejora que podrían fortalecer las prácticas educativas y, en consecuencia, el desarrollo integral de los niños.

ANEXOS

Instrumento de recolección de datos

Título: “Cuestionario sobre prácticas educativas y desarrollo psicomotor”

Introducción:

Estimado/a docente:

Desde la Universidad Católica Argentina como estudiante de la Lic. en Psicopedagogía, le agradecemos su participación en esta encuesta que tiene como objetivo investigar la relación entre las prácticas educativas, los organizadores del desarrollo propuestos por Myrtha Chokler y los Campos de experiencias del Diseño Curricular Provincial, en salas de 3 años. Sus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines académicos. Lo que llevará a focalizar sobre la calidad de los aprendizajes y el dominio de capacidades adquiridas en este proceso de formación para responder a las demandas del contexto actual.

Desde ya muy agradecida por su colaboración. Se mantendrá su anonimato como ética y compromiso profesional.

1. Edad:
2. Años de experiencia docente:
3. Tipo de gestión de la Institución en la que trabaja:
 - Estatal
 - Privada
 - Ambas
 - Otra
4. ¿Puede nombrar indicadores claves del desarrollo psicomotor en niños de su sala?
5. ¿Qué importancia cree que tienen los indicadores que nombró en el aprendizaje de los niños en el Nivel Inicial?
 - muy importante
 - importante
 - poco importante
 - nada importante
6. ¿Qué estrategias o actividades utiliza en su clase para fomentar el desarrollo psicomotor de los niños?

7. ¿Ha recibido capacitación específica sobre el desarrollo psicomotor en la primera infancia?
- Si.
 - No.
 - No, pero me gustaría.
8. ¿Qué recursos utiliza para mantenerse actualizado sobre las prácticas en el desarrollo psicomotor en el Nivel Inicial?
- libros
 - talleres
 - colegas
 - otros:
9. ¿Planifica intencionalmente propuestas educativas teniendo en cuenta la selección de los materiales, espacios, elementos de la sala?
- siempre
 - casi siempre
 - a veces
 - nunca
10. ¿Desarrolla prácticas del lenguaje desde la alfabetización inicial? SI/ NO
¿Cómo?
11. ¿En qué momento se da un espacio concreto para la comunicación?
- en los momentos de saludo de bienvenida y despedida
 - durante la merienda
 - durante la realización de las actividades
 - durante el desarrollo del juego
 - otro:
12. ¿Puede ejemplificar una propuesta educativa que incluya la comunicación como eje principal?
13. ¿Qué objetos y materiales permiten la exploración y el conocimiento del entorno físico?
14. ¿Qué propiedades de los objetos reconocen los niños de su sala?
- permanencia
 - cantidad
 - forma y tamaño
 - desplazamientos
 - otros:

15. ¿Cuánto tiempo se le destina al juego libre en las propuestas de la sala?
- 30 minutos
 - 1 hora
 - algunas veces por semana
 - nunca
16. ¿Cuánto tiempo se le destina al juego guiado?
- 30 minutos
 - 1 hora
 - algunas veces por semana
 - nunca
17. ¿Qué porcentaje del tiempo los niños/as permanecen sentados en sus sillas?
- 100%
 - 75%
 - 50%
 - 25%
18. ¿Puede ejemplificar una propuesta educativa que incluya experiencias de exploración y conocimiento del mundo como eje principal?
19. ¿Hay en la sala materiales que favorezcan el desarrollo motor? SI/ NO ¿cuáles?
20. ¿A través de qué experiencias el niño logra conquistar la exploración con el propio cuerpo?
- del movimiento corporal
 - del dibujo/representación
 - actividad gráfica para completar partes
 - instancias de diálogo
 - otro
21. ¿Cuáles considera que son los grandes movimientos motores que dominan los niños de su sala?
22. ¿Puede ejemplificar una propuesta educativa que incluya la seguridad y disponibilidad postural como eje principal?
23. Para usted estas preguntas ¿tienen algún tipo de relación/incidencia en los aprendizajes futuros de los niños? SI/NO ¿De qué forma?
24. ¿Cuál de estos indicadores considera de mayor importancia en el desarrollo de los niños?
- Lenguaje y comunicación
 - Seguridad y disponibilidad corporal
 - Exploración y conocimiento del mundo

Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B. (2005). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España: Graó
- Aucouturier, Bernard; Darrault, Iván, y Empinet, June (1985): *La práctica psicomotriz*. Barcelona, Científico Médica.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*, Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J.S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa
- Chokler, M. (1988). *Los organizadores del Desarrollo Psicomotor*. Cinco. Buenos Aires, Argentina.
- Chokler, M. (1998) *Acerca de la práctica psicomotriz*. Buenos Aires: Ed. Ariana, Fundari.
- Chokler, M. (1999). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Fundari.
- Chokler, M. (1999). *Subjetividad y comunicación* (Tesis Doctoral). Recuperada desde <https://es.scribd.com/document/150204360/como-se-juega-el-nino-cuando-juega-Myrtha-chokler-pdf>
- Chokler, M. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
- Chokler, M. (2015) *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Centauro Editores S.A.C.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Ediciones cinco.
- David, Myriam, y Appel, Geneviève (1986): *La educación del niño de 0 a 3 años*. Madrid, Narcea.
- Dirección General De Escuelas. (2015) *Diseño Curricular Provincial. Educación Inicial*. Mendoza.
- Divito S. (2001), *Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales. Incidencia del accionar educativo en el desarrollo psicomotor y psicosocial en niños de 45 días a 2 años*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

- Divito, S. (2023). Jardines Maternales. Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* N° (38)5. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/boletin385.htm>
- Falk, Judit (1997): *Mirar al niño*. Buenos Aires, Ariana.
- Guldborg S. A., Jusza I. E., Rivero R., Stoppiello L., Vera L., & Wagner E. (2024) *Los papeletos de Noe: acompañamiento del desarrollo infantil: fundamentos de su práctica*. Mendoza, Argentina: UMAZA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Editorial Mcgraw-hill/ Interamericana editores.
- Janin, B. (2016) La escuela y la constitución subjetiva. Circular Técnica N° 5 / 2016. Dirección General de Cultura y Educación. Prov. de Buenos Aires
- Kaës, R. (1981). *El apoyo grupal del psiquismo individual: algunas consecuencias teóricas en relación a los conceptos de Individuo y Grupo*, en *Temas de Psicología Social*, vol. extraordinario, Argentina.
- Lapierre, André, y Lapierre, Anne (1985): *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona, Científico Médica.
- Leóntiev, A.N. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-326). Moscú: Progreso
- Ley N° 26.061 *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes*. Argentina, 2005.
- Ley N° 23.849 *Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN)*. Siteal, Argentina, 1990.
- López, M. E. (2019) *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Editorial: Lugar, Buenos Aires.
- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes – (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. Conferencia 27/06/2006.
- Milazzo, Quintana y Rodríguez (2004). *Elementos Básicos de la Psicomotricidad*.

- Ministerio de Educación. Programa Educativo para niños de 0 a 3 años. Perú. 2012
- Montes, G. La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2007 (segunda edición).
- Pikler, Emmi (1985): *Moverse en Libertad*. Madrid, Narcea.
- Quiroga, A. (1994): *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Ramos, Inmaculada (2007). Detección y Diagnóstico Precoz de los Trastornos del Desarrollo Psicomotor, *VOX PAEDIATRICA*, Volumen 15. N°1, Sevilla. España. 125-142
- Soto, C. y Violante, R. (2011) Didáctica de la educación inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires.
- Szantó Feder, A: *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 2011.
- Szanto Feder, Agnès (1996): “Acerca de la observación”, en *La Hamaca*, (8), pp. 16-25.
- Tardos, Ana (1998): “El rol de la observación en el trabajo educativo”, en *La Hamaca*, (9), pp. 73-79.
- UNESCO (2000) *Prevención para un mejor desarrollo*. Grupo de Atención Temprana. Libro Blanco. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad. España. Internet Buscador Google.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (p. 189) Crítiéa. Barcelona, España.
- Wallon, H. (1984). *Del Acto al Pensamiento*. Psique Buenos Aires, Argentina.
- Winnicott, Donald (1997): *Conozca a su niño*. Buenos Aires, Piados