



**UNIVERSIDAD MAYOR**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**POSTGRADO EDUCACIÓN**



**LA VIVENCIA DE LA CORPOREIDAD EN EL APRENDIZAJE INFANTIL**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO  
DE MAGÍSTER EN MOTRICIDAD INFANTIL**

Estudiantes:

- Badani Soto, Marcelo
- Díaz Berrios, Francisco

Profesora Guía

Dra. Gladys Jiménez Alvarado

AÑO: 2019



## DEDICATORIA

Esta tesis va dedicada a nuestros seres más queridos, pilares fundamentales en nuestras vidas. A cada uno de los profesionales que se esmeran en cambiar la realidad nacional. Y por último a nuestra profesora Gladys Jiménez Alvarado, agente constante de cambio.

SOLO USO ACADÉMICO

## **AGRADECIMIENTOS**

### ***Por Francisco.***

A Blanca, mi madre, y a Benjamín, mi padre, por su perseverancia y apoyo incondicional para llevar a cabo cada uno de mis propósitos. Los sacrificios realizados para sacar a la familia adelante pese a los obstáculos que se iban presentando en el camino. Por sus enseñanzas y su cariño. Por su constante preocupación y dedicación, y lo que me han inculcado para desarrollar la persona que soy.

A mis hermanas, Daniela y Marcela, ya que ellas son un pilar fundamental en las diversas situaciones que se presentan durante el camino que recorro constantemente. Por todas sus enseñanzas y consejos entregados, la preocupación, cariño, paciencia y dedicación desde mi infancia.

A mi tío Patricio, quien desde su vereda siempre me ha apoyado en todo momento, ofreciendo su compañía frente a cualquier adversidad que se pudiese presentar y sus experiencias en la pedagogía que de alguna u otra manera pavimentaron el camino a seguir dentro de la educación.

A mis sobrinas Magdalena, Josefa y Julieta quienes con la luz de su mirada logran siempre sacar una sonrisa, dar alegría y proyectar un amor incondicional en las personas que las rodean.

A mi profesora Gladys Jiménez Alvarado, por el incansable apoyo brindado desde un comienzo, su orientación en cada paso a realizar, la constante ayuda en los momentos más difíciles cuando se pensaba no lograr el objetivo y la confianza depositada. Por su disposición al cien por ciento frente a nuestras inquietudes y darnos siempre una respuesta aclaratoria.

***Por Marcelo.***

Agradezco a cada uno de los integrantes de mi familia por siempre acompañarme y cuidarme, sin ellos nada sería posible.

A mi novia Belén quien ha sabido cobijarme en momentos de desazón y agotamiento.

Y por último y no menos importante a nuestra estimada profesora Gladys, quien ha contribuido de distintas formas para sacar adelante esta investigación, conversando, aconsejando y principalmente entendiendo.

Muchas gracias.

SOLO USO ACADÉMICO

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	10
1.1. Antecedentes del estudio .....	10
1.2. Fundamentación del problema de investigación.....	13
1.3 Justificación del problema y relevancia de su estudio .....	15
1.4. Formulación del problema de investigación .....	16
1.5. Preguntas de investigación .....	17
1.6 Objetivos.....	18
1.6.1. Objetivo General.....	18
1.6.2. Objetivos específicos .....	18
CAPITULO II MARCO REFERENCIAL.....	20
2.1. Consideraciones generales respecto al aprendizaje infantil.....	20
2.2. Como concebimos al aprendizaje infantil .....	21
2.3. Presencia de la vivencia corporal en el aprendizaje infantil: sentido y significado del aprendizaje encarnado .....	22
CAPITULO III MARCO METODOLOGICO .....	27
3.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa.....	27
3.2. Opción metodológica:.....	28
3.3. Técnicas utilizadas: .....	28
3.4. Participantes de la investigación .....	30
3.5. El análisis y discusión de los resultados .....	31
3.6. Criterios éticos y de rigor científico .....	32
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	34
4.1. Primera aproximación a los resultados del estudio desde las entrevistas a las educadoras de párvulos. ....	34
4.2. Primera etapa de codificación: abierta .....	36
4.3. Segunda etapa de codificación: axial .....	38
4.4. Tercera etapa decodificación: selectiva .....	40
4.5. Modelo interpretativo comprensivo del discurso de las educadoras de párvulos y discusión de los resultados .....	41

4.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	42
4.6.1. Primer eje del modelo: Pilares de la enseñanza en la infancia.....	42
4.6.2. Segundo eje del modelo: Pilares del aprendizaje infantil.....	45
4.6.3. Tercer eje del modelo: Valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje .....	48
CAPITULO V. CONCLUSIONES .....	52
BIBLIOGRAFIA .....	56
ANEXO I.....	61
ANEXO II.....	67

SOLO USO ACADÉMICO

## RESUMEN

El estudio desarrollado desde una perspectiva cualitativa tiene por objetivo analizar las percepciones de las Educadoras de Párvulos respecto a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil; el foco son las voces de las profesionales; la investigación se desarrolló con una metodología interpretativa inductiva, y la técnica fue la entrevista semi estructurada; el análisis, se desarrolló a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, y el uso del software Nvivo 10, a partir de lo cual se elaboró un modelo interpretativo de los resultados del estudio relacionados con tres ejes: pilares de la enseñanza en la infancia, pilares del aprendizaje infantil y valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje. Se corroboró la importancia asignada a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil, no obstante ello existe una tensión entre una escolarización estructurada que invisibiliza la presencia de aprendizajes holísticos para la infancia.

PALABRAS CLAVES: Vivencia, Corporeidad, Aprendizaje, Enseñanza

## ABSTRACT

This investigation, developed through a qualitative perspective, has for objective to analyze the perceptions about the body experience and children's learning in pre-scholar female educators. The study focus on the voices of the educators with an interpretative-inductive methodology, semi structured interviews as the main technique used and the analysis was made by processes of open and axial codification with Nvivo 10 as the used software from which was made an interpretative model of the results with three main dimensions: pillars of teaching in childhood, pillars of learning in childhood and the experience of the body in childhood's learning, nonetheless there is a tension between an structured schooling which invisibilizes the existence of holistic learnings in childhood

KEYWORDS: Experience, corporeity, learning, teaching.

SOLO USO ACADÉMICO



## INTRODUCCIÓN

El presente estudio, busca indagar en torno al lugar de la corporeidad en el aprendizaje infantil a partir de las voces de un grupo de educadoras de párvulos de la ciudad de Santiago; temática que en los últimos diez años, cobra relevancia desde el punto de vista de la investigación, no obstante identificar el reconocimiento otorgado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) al cuerpo y a la motricidad. Por lo que general, se aprecian visiones cartesianas del ser humano a quien se le divide desde pilares anatómicos y cognitivos. Esta fue una de las motivaciones que en el presente estudio se analizó las percepciones de las educadoras de párvulos respecto al tema enunciado.

La investigación de tipo cualitativo, se desarrolló a partir de la pregunta siguiente: ¿Cuáles son las percepciones que manifiestan los/las educadores/educadoras de párvulos, respecto a la importancia y relación que establecen entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niñas y niños, durante las prácticas pedagógicas que implementan en los Jardines Infantiles donde se desempeñan profesionalmente?

A partir de lo anterior, se buscó como objetivo general analizar las percepciones que un grupo de educadores/as de párvulos a través de la técnica de una entrevista semiestructurada, cuyo guion de preguntas fue validado previamente por medio del juicio de tres expertos. Posteriormente, se analizaron los discursos de las educadoras, orientado a los objetivos específicos, a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, que permitió el software NVIVO 10.

La estructura del informe que se presenta a continuación contiene seis capítulos; el primero referido al problema de la investigación, sus antecedentes, justificación, relevancia, preguntas del estudio junto a los objetivos que se buscan. El segundo capítulo hace referencia a un conjunto de referencias conceptuales que se nutrirán con los resultados del estudio; el tercero, dice relación con el marco metodológico donde se

define la perspectiva con que se aborda la indagación, su opción metodológica, la técnica usada y como se realizaron el análisis y discusión de los resultados. Por último se consignan en el capítulo cinco las conclusiones, complementando el informe con la bibliografía empleada, y los anexos referidos al guion de entrevista, su validación y el consentimiento informado para las profesionales, participantes del estudio.

SOLO USO ACADÉMICO

## CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Antecedentes del estudio

En la actualidad la motricidad ha sido fuente de diversas investigaciones tanto a nivel nacional como mundial, donde se relaciona con diversas temáticas, en las cuales encontramos que se indaga en su incidencia en aprendizajes de otras disciplinas, especialmente desde una perspectiva de la psicomotricidad, y al desarrollo de objetivos transversales como lo son la creatividad, la autonomía y la identidad, entre otros propósitos educacionales.

En este sentido, en un estudio sobre la influencia de la experiencia motriz en el desarrollo de la creatividad, a nivel de Educación Parvularia, de Sturza (2014), se aplican en la realidad infantil dos caminos pedagógicos, uno motriz propiamente tal, y otro que conjuga la motricidad con la creatividad; concluyeron que las experiencias integrales de aprendizaje, donde la motricidad tiene un lugar importante, desarrollaban tanto su motricidad como la creatividad motriz; incluso aquellos niños que presentaban mayor desarrollo de su área motriz, mostraron mejor desempeño de la creatividad.

Si bien en la década del 80, momento en que adquiere reconocimiento y aceptación especial la psicomotricidad en el país, se hicieron estudios que enfatizaron la correlación entre psicomotricidad y aprendizajes, fundamentalmente, de lectoescritura y matemáticos; su foco estuvo en los resultados más que en las experiencias integrales del proceso de aprendizaje infantil, y más que en la corporeidad como expresión de la totalidad del ser humano, el punto estuvo en una dimensión instrumental de la motricidad sobre otros aprendizajes escolares.

En el presente estudio, se busca indagar en torno al lugar de la corporeidad en el aprendizaje a nivel de Educación Parvularia, pues el niño y la niña son seres vitales de acción lúdica, expresiva, relacional, y la corporeidad, presencia, fuente privilegiada de la

conciencia, que nos permite escucharnos y hablar a través de los sentidos (Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014).

No obstante lo anterior, nos parece que existe insuficiente indagación del aula infantil y como en ella se devela la presencia de la corporeidad de los niños, niñas y docentes, como uno de los generadores en los procesos de aprendizaje infantil, porque, como han señalado Sarlé, Ivaldi y Hernández (2014), “La corporeidad infantil (...) es su principal mediador para acoger su ser y salir al encuentro en pos del mundo (p.68). Y agregan:

(...) los lenguajes corporales no son otra cosa que la representación simbólica de lo que siente, es, cree o imagina (también y al mismo tiempo, en el cuerpo de los demás). Que el cuerpo aparezca como lenguaje quiere significar que su propio ser en sí mismo es una comunicación continua pues se expresa con toda su corporalidad y gestualidad. El cuerpo infantil es, pues, un todo como lenguaje: mensaje vivo y revelación del deseo (p. 72).

La corporeidad es emocional y relacional; al respecto, uno de los estudios realizado en Chile (Toro y Niebles, 2013), tiene como uno de sus fundamentos el aprendizaje encarnado, del que nos hablan los autores, quienes indagan sobre la relación entre la corporeidad y el aprendizaje en el contexto escolar a nivel de Educación Básica, concluyendo que “(...) la escuela es fundamentalmente, en los casos estudiados, un lugar de relaciones de resistencia y domesticación, más que de autonomía y construcción de las propias acciones” (pág. 269).

Se analizaron los tiempos de sesión de clase propiamente tal y los espacios más recreativos como lo son los recreos; el resultado de este estudio reveló que los niños y las niñas en las sesiones de clases se dedicaban a reproducir o a imitar los modelos pre-establecidos, simulando aprendizajes en función de una aprobación del guía. “Tal situación puede llevarnos a inferir que lo aprendido, como acción, es la repetición y la negociación en primer lugar, pero el contenido formal, propiamente tal, queda en

suspenseo o a criterio del docente”. (Toro y Niebles, 2013:280); lo cual nos habla de un aprendizaje que al no ser propio, es superficial y será fácilmente olvidado.

Por otro lado, en los tiempos de recreos se dieron otros resultados totalmente distintos. Al ser momentos propios, los niños como actores principales, toman sus propias decisiones o se reconocen en sus propios pares elegidos por ellos mismos, como líderes; la corporeidad como expresión del ser integral, se visibiliza integrada a toda la experiencia de aprendizaje que en tales espacios acontece. Toro y Niebles (2013) concluyen que “(...) pareciera estar claro que los aprendizajes se construyen y son pertinentes a las dinámicas relacionales encarnadas y situadas en las posibilidades de comunicación y desenvolvimiento de los/as alumnas en sí mismos. (p. 283).

Nos resulta también interesante y con sentido para nuestro estudio, lo que Toro (2006) se plantea y pregunta: “Normalmente se relaciona el aprendizaje como un fenómeno en esencia cognitivo y, al expresar cognitivo, se libera de cualquier remanente corporal o fisiológico. No obstante, ¿es así?”. Nosotros respondemos que se aprende, en definitiva, desde la vivencia integral lúdica, donde la corporeidad está en juego. “Negar lo lúdico es negar la corporeidad infantil (...) hacer esto es negar a los propios infantes. Vida, juego y cuerpo son tres dimensiones de la infancia imposibles de separar desde el punto de vista educativo” (Mendoza y Moreno, 2018:23-24).

## 1.2. Fundamentación del problema de investigación

Nos ha resultado muy interesante la pregunta que se ha hecho Peralta (2012) respecto a “¿Cuánto ha avanzado?” la Educación Parvularia en Chile, concluyendo que,

Sin desconocer que siempre hay propuestas interesantes, pareciera que en lo general, en especial a nivel de los grupos de transición de escuelas y colegios, una vez más las presiones de una sociedad –en este caso exitista, acelerada, impositiva, efectista– están afectando la esencia de la primera infancia. Las muchas oportunidades de aprendizajes integrales y con significado para los niños y niñas, no están presentes. Lo peor de todo, es que esta misma preocupación fue denunciada por las maestras kindergarterinas hace un siglo atrás, aunque las causas eran otras: la falta de conocimiento de cómo aprenden los niños, argumento que hoy no debería influenciar (p. 70).

Desde hace décadas venimos asistiendo a una práctica pedagógica a nivel de la Educación Parvularia, centrada en el razonamiento instrumental, en el disciplinamiento corporal y en la invisibilización durante los procesos de aprendizaje infantil, de la vivencia corporal placentera, exploratoria, relacional, con sentido; más bien la educación está enfocada en la realidad que el párvulo estudiante sea un oyente pasivo, sin otorgarle la opción de descubrir y aprender por cuenta propia, por el contrario, se limita a que siga las instrucciones dadas por el docente, y a partir de disposiciones corporales ajenas, muchas veces, a su natural espontaneidad, que responden más a normas socioculturales de comportamiento humano, como es el sentarse derecho/a, formarse en hilera, tomar distancia, estar tranquilo/a, entre otras.

Podemos afirmar que la sobre escolarización (Calvo, 2018) y el adultocentrismo (De la Jara, 2018) a nivel de la Educación Parvularia ha traído por consecuencia, la pérdida del sentido integral formativo a la hora de educar, dejando ausente la corporeidad; las voces, la motricidad y la ludicidad de niños y niñas.

En este contexto, surgió el interés en indagar sobre la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil, reconociendo que la mirada cartesiana dualista del hombre y la mujer, ha fragmentado la realidad humana y la corporeidad ha pasado a ser un accesorio de su presencia en el mundo, objeto de consumo, que se espera rinda como lo hace una máquina. Por el contrario, nuestra concepción, coincidiendo con Jiménez (2015), se corresponde con la valoración de la corporeidad en cuanto,

(...) lugar de la afectividad y emocionalidad y la motricidad como lenguaje y fuente de encuentro y diálogo consigo mismo y con los demás. Su vivencia es una experiencia personal y comunitaria situada, percibida y sentida en el ahora y aquí, donde el mundo interior de cada sujeto se exterioriza con sentido de apertura hacia el saber convivir y dialogar en torno a los testimonios de quienes participan; y no al cuerpo del pensamiento cartesiano, cuerpo morfológico, anatómico, fisiológico, mecánico que reproduce dócilmente. A una motricidad significada como la expresión de la totalidad y unidad que somos (p. 75).

Es por esto que la corporeidad no puede estar ajena al proceso de aprendizaje del niño y la niña; está presente constitutivamente y la vivencia corporal debería estar presente en forma intencionada por parte de educadores y educadoras, procurando espacios y tiempos para que emerja la exploración perceptivomotriz, que es la forma como en la infancia los niños y las niñas se descubren, conocen, experimentan, se prueban a sí mismos/as, colaboren y se interrelacionen placenteramente con sus pares, como una forma de estar y ser en el mundo.

### 1.3 Justificación del problema y relevancia de su estudio

El aprendizaje, en general y en particular en la infancia, tiene aristas interesantes y desafiantes, que en la actualidad se ve tensionado por múltiples demandas sociales, culturales, propias del mundo contemporáneo que afectan a los niños, a las niñas y a los docentes, como los son la liquidez en las relaciones (Baumann, 2003) y un mundo caracterizado por el rendimiento (Chul Han, 2017).

En este contexto, una de las realidades es la fragmentación del currículo escolar, que se distancia de una concepción unitaria del ser humano y de la constitución encarnada “(...) de todo el comportamiento humano en sus más diversas manifestaciones y ciclos” (Toro, 2018:31); la búsqueda tempranamente, ya en la Educación Parvularia, de aprendizajes que colocan el acento en lo cognitivo más que en la vivencia de experiencias integrales de aprendizaje en el aula, da cuenta de la dualidad desde donde se concibe la naturaleza humana, y por tanto el aprendizaje, “(...) haciendo de la educación una preparación para el mundo adulto y no en una etapa de la vida plena en sus modos de hacer, sentir y decir” (Mendoza y Moreno, 2018:10), propias de la infancia.

Como profesionales del área educativa, en específico de la motricidad, es que en esta investigación se abordan desde las voces de la educadoras de párvulos, precisamente, sus percepciones sobre la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil; recoger sus opiniones y apreciaciones cobra importancia, ya que nos permite visionar su concepción de aprendizaje, y en consecuencia, de enseñar, y de esta manera comprender el proceso que ocurre en el aula, más que los resultados alcanzados.

Al rescatar las percepciones de las educadoras de párvulos, el estudio se transforma así también, en un camino de mejoramiento de la calidad de lo que acontece en el aula por la mediación de tales profesionales, pues al preguntarse sobre las



propias prácticas docentes, se toma conciencia de cómo se concibe el aprendizaje infantil ¿Es un proceso en esencia cognitivo? ¿Es proceso que se funda y ocurre como experiencia integral?

#### **1.4. Formulación del problema de investigación**

La temática a investigar, que surge de los planteamientos precedentes, guarda relación con la vivencia corporal y su integración en los procesos de aprendizaje infantil, análisis que enfocamos desde las percepciones que dan cuenta los/las educadores/as de párvulos de sus propias prácticas pedagógicas; porque escuchar las voces de estas profesionales nos revela la particular realidad pedagógica que construyen durante el ejercicio de sus propias actuaciones docentes.

El desafío actual es “... generar una pedagogía para los niños de hoy en un mundo a la vez diverso, cambiante, desafiante y por tanto, interesante” (Peralta, 2003: 2); agregamos como señala Morin (2011), cuando afirmó que: El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), las necesidades obligatorias (homo prosaicus). El ser humano es complejo y lleva en sí mismo de manera bipolarizada los caracteres antagónicos (p.60).

Es más, si pensamos en la triada que conjuga la realidad infantil, en sus expresiones vitales: el homo luden, el hombre y la mujer que juega; el homo amans, el hombre y la mujer que aman; y el homo faber, el hombre y la mujer que hacen. ¿No es la vivencia corporal, acaso, la que expresa la identidad infantil, al jugar, abrazar y explorar?

La corporeidad y su vivencia es la principal forma y fuente de acción y lenguaje durante los procesos de aprendizaje infantil, porque son constitutivas de esta etapa de

la vitalidad; acciones y lenguajes que les permiten posicionarse y ser presencia en el espacio y en la temporalidad del ahora y el aquí; que les procura el disfrutar de lo que hace, confianza y autonomía en como lo realiza, y la experiencia relacional desde la mirada atenta y el acompañamiento de un profesional responsable. Como lo señalan las nuevas Bases Curriculares de este nivel educacional, son especialmente relevantes aquellas vivencias durante las cuales el niño y la niña,

(...) juega, decide, participa, se identifica, construye, se vincula, dialoga, trabaja con otros, explora su mundo, confía, percibe y se mueve, se autorregula, se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, se asombra, desarrolla sus talentos, se organiza, disfruta, se hace preguntas, escucha y busca respuestas (Mineduc, 2018: 30).

### **1.5. Preguntas de investigación**

Se busca responder, fundamentalmente la pregunta de ¿Cuáles son las percepciones que manifiestan los/las educadores/educadoras de párvulos, respecto a la importancia y relación que establecen entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niñas y niños, durante las prácticas pedagógicas que implementan en los Jardines Infantiles donde se desempeñan profesionalmente?

A partir de esta interrogante general, es de interés de los investigadores, reflexionar en torno a las siguientes interrogantes más específicas:

- ¿Qué piensan las educadoras de párvulos respecto a la integración intencionada de la vivencia corporal en los procesos de aprendizaje infantil?
- ¿La vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil, es valorada por los/las educadores/educadoras de párvulos que participan del estudio?

- ¿Qué relación establecen los/las educadores/educadoras de párvulos que participan del estudio, entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niñas y niños?
- ¿Está presente esta realidad infantil en las prácticas pedagógicas que implementan en los Jardines Infantiles donde se desempeñan profesionalmente?

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo General**

Analizar las percepciones que poseen educadores/as de párvulos respecto a la importancia y relación que establecen entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niñas y niños, durante las prácticas pedagógicas que implementan en los Jardines Infantiles donde se desempeñan profesionalmente.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

(1) Identificar la importancia que educadoras/es de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de la ciudad de Santiago, le asignan a la vivencia de la corporeidad de niños y niñas en los procesos de aprendizaje infantil.

(2) Conocer las percepciones que tienen educadoras/es de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de la ciudad de Santiago, respecto a la relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas que asisten a tales jardines infantiles.

(3) Identificar lineamientos orientadores relacionados con la vivencia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines infantiles de la ciudad de Santiago a partir de los hallazgos del estudio.

SOLO USO ACADÉMICO

## CAPITULO II MARCO REFERENCIAL

### 2.1. Consideraciones generales respecto al aprendizaje infantil

El presente capítulo hace referencia en primera instancia, a la concepción de aprendizaje, principalmente desde los planteamientos de Calvo (2018) y la importancia que reviste la propensión a aprender de la naturaleza humana; en segundo término, el significado del aprendizaje infantil encarnado (Toro, 2018), donde tanto el significado de corporeidad, como la concepción de vivencia corporal y la presencia de esta en el aprendizaje infantil, constituyen las bases referenciales del estudio.

Las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018), colocan de relieve, entre sus propósitos esenciales al aprendizaje infantil, cuando señaló que tales bases constituyen “... un referente para la organización integral de una trayectoria formativa de calidad, respetuosa de las características, intereses, fortalezas y necesidades de las niñas y los niños, de modo que potencien el desarrollo y el aprendizaje en esta etapa decisiva” (Ministerio de Educación, 2018: 12), enfatizando que tanto el desarrollo como la propensión por aprender se constituyen en los primeros años de vida.

Del mismo modo, desde una perspectiva de la educación como derecho, se valora especialmente el jugar de los niños y las niñas, el protagonismo infantil y el cuidado de la formación integral para cada una de las experiencias de aprendizaje suscitadas en este nivel.

Al respecto, la unidad del ser humano se hace carne en cada acción infantil, por ello es impensable descartar el principio que todo aprendizaje es asumido desde su integralidad y de manera contextualizada; al respecto, las BCEP (2018) señalaron que cada niño y cada niña: “Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus

deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento” (p. 31).

## **2.2. Como concebimos al aprendizaje infantil**

Comprender la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo humano, posibilita valorar la construcción del engranaje necesario que ocurren en la infancia para los aprendizajes posteriores. En los niños y las niñas, la propensión a aprender es natural, simplemente aprenden, absorben información, sin siquiera cuestionarse si lo que están aprendiendo les servirá a futuro ni en qué momento del presente lo podrán utilizar. Lo hacen por el solo hecho de la curiosidad, del desafío que significa para ellos saber cosas nuevas a través de las incansables preguntas que realizan y que surgen una tras otra luego de las respuestas dadas por el adulto.

Tal como lo menciona Moreno y López de Maturana (2015), “Todo ser humano propende a aprender desde el momento en que comienza su relación con el medio circundante, independientemente de las capacidades que manifieste. Nace dotado de infinitas posibilidades de desarrollo a la espera de ser actualizadas” (p.172); tales posibilidades lo impulsan a probar y probarse, despertando preguntas una y otra vez.

En este caso hay dos caminos a los cuales puede recurrir la persona a quien los niños y las niñas le hacen las preguntas: uno es imponer que la respuesta que le otorga es la verdad absoluta cerrando todo tipo de puerta para que el niño siga aprendiendo las cosas mediante las preguntas, y por ende, negando esta natural propensión a aprender; y dos, es permitirles que descubra más, valorando la capacidad de asombro de lo por venir que despierta la incertidumbre para hacerse nuevas preguntas ligadas a su genuina curiosidad.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Calvo y Elizalde (2010) cuando afirman que “El que ha aprendido es capaz de establecer relaciones y relaciones de relaciones, de tal modo que puede explicar con sencillez un asunto complejo” (p. 3). Y proponen que a los niños y niñas “Hay que permitirles que fortalezcan su propensión a aprender, antes que forzarlos a hacer lo que no va con la naturaleza. Se trata de dejarles fluir (Calvo y Elizalde, 2010:3).

En esta misma línea, aunque en el lado opuesto al aprendizaje, el fracaso escolar se vincula, en general, con los bajos rendimientos esperados, el error presente en los desempeños, entre otras situaciones que opacan la predisposición y orientación a aprender; sin embargo, en palabras de Calvo y Elizalde (2010) “ (...) se debe, entre otros, a la obsesión por la respuesta, antes que por la pregunta, con lo que inhibe, si no aniquila, la curiosidad, la propensión a aprender lúdicamente y la búsqueda de lo nuevo, de lo posible” (p.2).

Teniendo en cuenta los planteamientos hasta aquí presentados, concebimos al aprendizaje como el proceso donde se establecen nuevas relaciones respecto a sí mismo, a sus pares y al mundo que le rodea; en la infancia, principalmente, sobre la base de la exploración vivencial, el descubrimiento espontáneo o mediado por un docente y la experiencia integral lúdica, caracterizada por el placer y la incertidumbre que genera la posibilidad de preguntar, probar, probarse, errar y descubrir.

### **2.3. Presencia de la vivencia corporal en el aprendizaje infantil: sentido y significado del aprendizaje encarnado**

Ruiz (2010), define la corporeidad desde una visión holística, en lugar de una visión unívoca, que a su juicio proviene de discursos propios de la anatomía y biología, la que actualmente, aún predomina. “(...) esa visión proveniente de los discursos de la anatomía y la biología que han dominado a la educación en general y la educación física en particular.” (Ruiz, 2010: 15). Al respecto Jiménez (2015) significa la

corporeidad en cuanto “... el lugar en que somos” (Gallo, 2009, p.231), constitutiva de la propia subjetividad de la realidad humana; y no al cuerpo del pensamiento cartesiano, cuerpo morfológico, anatómico, fisiológico, mecánico que reproduce dócilmente.

En este contexto, la corporeidad es presencia y vínculo desde la vivencia de un ser encarnado y de su articulación con el entorno; fundamento que encuentra su sentido en las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia que señalan que:

Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos (Mineduc, 2018: 31).

A la luz de lo expuesto, se asume que para entender la corporeidad se debe profundizar más allá de lo fisiológico; es la corporeidad la que siendo presencia se manifiesta, especialmente en la infancia, como la vivencia donde se sincroniza el homo el homo luden (jugar), el homo amans (sentir) y el homo faber (hacer).

La vivencia, en general, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es la experiencia que se tiene de algo; desde la perspectiva de la fenomenología, la vivencia “(...) parece caracterizada por la auto-referencia de lo vivido” (Riera, 2010: 192).

La vivencia de la corporeidad en cada sujeto se expresa de manera distinta según su experiencia y biografía en una misma situación; es indispensable a esta vivencia la subjetividad de la persona que la experimenta, “(...) donde la corporeidad es un verdadero continente de sensaciones y percepciones; impresiones y expresiones; sensaciones emociones y sentimientos que permiten (...) vivenciar una forma singular de experiencia personal y relacional sentida afectivamente” (Jiménez, 2015: 63).



A su vez Sergio Toro señaló la importancia y relación que tiene la corporeidad en el aprendizaje, lo que a su vez define la perspectiva del aprendizaje infantil encarnado; al respecto, afirmó que: “Se ha establecido con muchas evidencias la estrecha relación que se genera entre la corporeidad, o la experiencia de ser cuerpo, y los procesos de aprendizaje (...). Dicha relación se establece en los despliegues cotidianos de los sujetos en sus más diversos campos de relación y expresión, marcando y definiendo los contenidos y, por sobre todo, los procesos de aprendizaje o, dicho en otras palabras, las formas de aprender” (Toro y Niebles, 2013: 270).

El ser humano es un todo, por ende el proceso de aprender, no lo realiza por partes, sino más bien de manera integral, abarcando distintas áreas sin un punto específico a considerar, tal como lo indica Francisco Varela (Toro, 2018). Así, necesariamente en el aprendizaje nos encontramos con un ser indivisible que no puede ser educado, formado o desarrollado por partes, sino que cada parte actualiza el conjunto y en conjunto se actualiza la parte.

De la misma manera, es importante mencionar la visión de Merleau Ponty explicado por Costa (2006) sobre el aprendizaje y su origen, donde la corporeidad ocupa un espacio previo al saber objetivo, tradicional; un saber previo que está sujeto a la percepción, visión subjetivada, en este caso de niños y niñas, situados en un contexto específico de su realidad existencial, y por tanto influenciada por la biografía, experiencia y conocimiento que cada uno de ellos y ellas ha integrado previamente (Costa, 2016).

De este modo nos distanciamos de la concepción tradicional sobre el aprendizaje en al ámbito escolar,

(...) como una adquisición de la información, por parte del alumno, de determinados temas seleccionados y establecidos dentro del currículo escolar. Por lo tanto, se establece que dicho proceso es más bien reducido a procesos de memorización y por consecuencia a procesos

exclusivamente mentales, que poco tienen que ver, a primera vista, con procesos encarnados o corporales (Toro, 2006: 72).

En tales procesos reproductivos e instrumentales, “(...) el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de aprendizajes sentidos y con-sentidos desde las subjetividades compartidas” (Mendoza y Moreno, 2018:14); las particulares subjetividades infantiles, quedan subordinadas e invisibilizadas.

Por el contrario, desde esta concepción unitaria de la naturaleza humana, en el aprendizaje infantil, los niños y las niñas vivencian, se emocionan, sienten, piensan, se movilizan e interaccionan con sus pares y con el mundo que le rodea, desde sus particulares subjetividades, construyendo significados para los aprendizajes que encarna en su propia vida (Toro, 2018).

La corporeidad es, de este modo, condición de posibilidad del conocimiento ya que nos permite entablar una relación de familiaridad originaria con el mundo a través de la cual, finalmente, nos es posible ligarnos con la totalidad de aquello que buscamos aprender (Costa, 2016). Nos parece fundamental comprender desde esta perspectiva que asumimos, que la corporeidad, por tanto, es nuestra principal fuente de aprendizaje; es a partir de la experiencia de existir, de ser en el mundo, que se nos revela la posibilidad de existir como conciencia de nuestras acciones relacionales (Costa, 2016).

El niño y la niña de esta forma, según Lora (2011), “Reflexiona y comprende lo que hace, cómo lo hace, por qué y para qué actúa. Todo un proceso de metacognición que lo va a convertir en sujeto autónomo, libre y responsable para tomar decisiones” (Lora, 2011: p742).

Especial presencia tiene la vivencia lúdica en este proceso infantil, es la vivencia lúdica, categoría vital del ser humano (Huizinga, 2008) que se configura como una totalidad cinética, expresión de la alegría y de la incertidumbre gozosa junto a los

demás; vivencia donde se ejercita la autonomía responsable, la materialización de las propias iniciativas, espacio donde fluye la creatividad, en la medida que los grados de libertad actúen recíproca y empáticamente con los principios del juego limpio.

Finalmente, realzamos el sentido de un proceso educativo infantil que

(...) se convierte, en una educación en el cuerpo y por el cuerpo. Superando la ejercitación física del cuerpo en busca del rendimiento, busca su vinculación con todas las facultades humanas, emociones, sentimientos y conocimientos así como con todo lo proveniente del mundo”. (Lora, 2011: p 741).

Todo este cambio cultural que nos parece sustantivo, respecto a cómo concebir la corporeidad y su lugar en el aprendizaje, resulta de significancia vital para la integralidad infantil; desde esta forma de concebirlo, el niño y la niña prescinden de imitar aquellos modelos que mecanizan y someten muchas veces; por el contrario, desde la perspectiva de una pedagogía del ser, del saber y aprender a convivir, aprehende conjuntamente a cultivar la autonomía, su genuina espontaneidad y su propia reflexión para descubrir la realidad.

Rompe con la unilateral visión con que la escuela ejercita el cuerpo humano “físico” y biomecánico, como mero instrumento en busca de rendimiento. Elimina igualmente la repetición de patrones cinéticos del adulto que reducen al máximo la formación y comunicación de redes neuronales, mecanizándolo y haciéndolo perder su creatividad (Lora, 2011: p 742).

## CAPITULO III MARCO METODOLOGICO

### 3.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa

El tipo de investigación utilizado para esta investigación es de tipo cualitativa, ya que se buscará comprender los acontecimientos desde una visión holística que integra una realidad contextualizada, observada y analizada a través de entrevistas realizadas a seis educadoras de párvulos; en este sentido entendemos “La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno” (McMillan, J. & Schumacher, S. (2005).

Por otra parte, con las entrevistas podremos desarrollar un análisis, en este caso, de las percepciones de las educadoras de párvulos; en este sentido el estudio es de carácter, fundamentalmente, fenomenológico, puesto que como dice Salgado (2007):

Estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes (p.73)

Por consiguiente, buscamos comprender a las personas dentro de su realidad, por lo que fuimos al escenario donde las educadoras de párvulos se desenvolvían para entrevistarlas, de modo que estuvieran cómodas; por tanto desarrollamos la técnica fenomenológica y empáticamente; al respecto, Sandoval (2013) afirma que en “(...) una perspectiva fenomenológica, (...) es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan” (p.41)

### **3.2. Opción metodológica:**

La opción metodológica a partir de la cual se desarrolla el estudio, es de carácter inductivo, considerando lo particular para luego ir a lo general. Todo esto a partir del análisis de las percepciones de cada una de las seis educadoras de párvulos entrevistadas.

Se enmarca en los principios de la investigación interpretativa, que, en este caso, recoge los datos, los transcribe para luego analizar el contenido del discurso de cada una de las educadoras de párvulos, relevando aquellos ejes temáticos que interpretamos desde el discurso, que les son propios y significativos.

Como se ha señalado, la aproximación es hacia las voces del colectivo de educadoras de párvulos, que no busca realizar generalizaciones ni establecer relaciones de causa – efecto: por el contrario, distanciándose de esta posibilidad, indaga en aquellos elementos del contenido discursivo de las educadoras, para descubrir similitudes y diferencias, con prescindencia de una teoría determinada, a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, que permite el software NVIVO 10.

### **3.3. Técnicas utilizadas:**

El principal rol de los investigadores en este estudio es interactuar con los involucrados en su contexto, buscando comprender las percepciones de un grupo de educadoras de párvulos que se desempeñan profesionalmente, respecto a la presencia de la vivencia de la corporeidad en los aprendizajes de los niños y niñas con quienes interactúan; con este propósito, para recoger las evidencias se implementa una entrevista semi estructurada, cuyo guion de preguntas ha sido validado previamente por

medio del juicio de tres expertos (ver Anexo I y II), quienes opinan sobre la claridad de las preguntas, la coherencia y pertinencia de cada una de ellas con los objetivos.

La entrevista semiestructurada se corresponde con el tipo de investigación realizada pues permite, a través de una conversación, “(...) recabar información a través de los informantes” (Colás y Buendía, 1998: 260), en este caso, sobre las percepciones, desconocidas para el investigador, de este grupo de educadoras de párvulos vinculadas a los objetivos del estudio.

Lo que se releva son las voces de estas personas, y la escucha activa de parte de quien entrevista en vista a conocer su discurso con relación a su experiencia y vivencia profesional, respecto de la importancia que le asignan a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil y la relación que establecen con el aprendizaje infantil.

Se busca que el dialogo entre el entrevistador y un informante fluya con flexibilidad y cercanía; de allí que se hacen en el lugar de trabajo de las seis profesionales, donde la conversación será grabada por el entrevistador, previo consentimiento informado, con el propósito de favorecer el registro fidedigno del discurso de las personas entrevistadas.

Esta técnica debe ser abierta, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias. (Vargas, 2012).

Si bien se construye previamente un guion con preguntas en un orden determinado, el investigador introduce otras interrogantes cuando es necesario facilitar su comprensión, canalizar hacia los objetivos del estudio o bien cuando es necesario profundizar en las respuestas con el propósito de comprender de mejor forma el discurso de las entrevistadas.

### 3.4. Participantes de la investigación

Las informantes claves del estudio se seleccionaron a partir de criterios de homogeneidad y de heterogeneidad; respecto a la característica de homogeneidad, el grupo está constituido por seis mujeres educadoras de párvulos formadas en institución universitaria, que se desempeñan actualmente en algún establecimiento a nivel de Educación Parvularia, en la ciudad de Santiago.

Los criterios de heterogeneidad corresponden a tipo de establecimiento educacional, nivel, medio o transición, donde se desempeñan laboralmente, y los años de experiencia profesional.

A partir de estos criterios, las seis profesionales seleccionadas se caracterizan como se señala en la Tabla 1; con el propósito de resguardar la identidad de las personas que participan del estudio, se les nombra con letras de alfabeto griego:

<b>NOMBRE</b>	<b>ESTABLECIMIENTO DONDE SE DESEMPEÑAN</b>	<b>AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL</b>	<b>NIVEL EDUCACIONAL QUE ATIENDEN</b>
<b>ALFA</b>	Jardín Particular Subvencionado	30	Nivel Transición
<b>BETA</b>	Jardín Infantil Particular	15	Nivel Medio
<b>GAMA</b>	Jardín Particular Subvencionado	16	Nivel Medio
<b>DELTA</b>	Establecimiento Particular	22	Nivel Transición
<b>EPSILON</b>	Establecimiento Particular	10	Nivel Transición
<b>DSETA</b>	Establecimiento Particular	2	Nivel Transición

**Tabla N° 1: Características informantes claves.**

Es importante recordar que en esta investigación, el objetivo de las entrevistas realizadas es conocer las percepciones de las educadoras de párvulos, respecto a las vivencias corporales en el aprendizaje infantil. En este contexto, la percepción la concebimos como lo señala Guski (1992), que dice que es “(...) el conocimiento sensible, es el reflejo de la realidad en la conciencia de los hombres. Posible y transmitida a través de unos órganos sensoriales y a través de la actividad nerviosa”(p.13).

Esta realidad consciente experimentada, de la cual nos habla Guski(1992), se corresponde con la interpretación que cada persona otorga a la información captada por los sentidos, por lo tanto es de carácter subjetiva; de este modo las percepciones que nos expresan las entrevistadas, se vinculan con la experiencia vivida o encarnada del aprendizaje infantil y con el sentido que dan a la presencia o ausencia que ella tiene para cada niño y niña en este proceso.

### **3.5. El análisis y discusión de los resultados**

El procedimiento de análisis de las evidencias generadas a partir del discurso de las educadoras de párvulos entrevistadas, se basan en lo que nos propone la Grounded Theory (Angulo y Redón, 2019), con el uso del programa NVivo 10; en consecuencia con ella, “(...) se realizó una codificación abierta con categorías emergentes; codificación axial en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo” (Moreno, 2015).



### **3.6. Criterios éticos y de rigor científico**

La primera consideración a tener en cuenta es que “No es ya posible asumir el conocimiento desde una posición externa al objeto. Ambos, sujeto y objeto, están indisolublemente vinculados desde el momento en que hay una experiencia de simbolización que dicho “sujeto” pretende interpretar” (Redon & Angulo, 2017: 303); es así que la pretendida objetividad del paradigma positivista no se busca, pues la investigación cualitativa asume la construcción del conocimiento como un proceso intersubjetivo (Cisternas, 2005).

Desde la perspectiva ética, la persona se encuentra en el centro del estudio, que en este caso son las educadoras de párvulos entrevistadas, a quienes se les valora en tanto sujetos cuyas percepciones son recogidas e interpretadas con la misma dignidad de quien investiga; al respecto, interesa también el valor social que tiene el estudio, que invita a preguntarse por el resguardo del cuidado del cómo se investiga y de los efectos que el estudio pudiera tener en ellas mismas y en los procesos de aprendizaje infantil.

Así también, en este contexto, los criterios de rigor científico se vinculan, fundamentalmente con la fiabilidad o consistencia de la información, que se logra describiendo en detalle los procesos realizados; la credibilidad de los resultados de la realidad estudiada, se construye a partir de las entrevistas, validada por expertos antes de ser aplicada, las que fueron grabadas y cuyo contenido fue transcrito en forma textual para su análisis.

El consentimiento informado otorgado por cada participante del estudio, y la realización de la técnica en un lugar familiar y acogedor, elegido por cada participante, generó el ambiente de confianza y personalizado necesario para responder a las preguntas de la entrevista de manera fidedigna, permitiendo que los entrevistados pudieran expresarse y aportar datos relevantes desde sus particulares perspectivas.

Por último, con relación al criterio de verificación, se procedió a analizar los datos a través del NVivo 10, y desde una lógica inductiva a crear categorías emergentes según criterios temáticos por similitud. Los criterios enunciados, son los que dan al estudio el rigor científico pretendido.

SOLO USO ACADÉMICO



entrevistadas. En lo medular de la imagen se distinguen los términos “niños” y “cuerpo”, que son relevados por sus personas, aspecto no menor pues si bien es cierto que las respuestas de las entrevistadas son pertinentes y/o acorde al foco de la entrevista realizada, puede inferirse que algún grado de valoración le asignan.

El concepto de “Aprendizaje se aproxima de alguna manera con la frecuencia de cobertura de la palabra “cuerpo”, lo que nos podría indicar la relación que establecen las educadoras de párvulos entre ambos conceptos; no obstante, se puede decir también que el término cuerpo podría develar una ausencia de conceptualización más precisa entre cuerpo y corporeidad, como la perspectiva paradigmática que las profesionales tienen: cartesiana – cuerpo; holística – corporeidad.

En un segundo orden, los conceptos: actividades, estrategias, práctica, habilidades y juego, podrían ser interpretados con la vinculación con la didáctica utilizada por cada una de las educadoras de párvulos; relevamos la relación establecida respecto a frecuencia de palabras entre práctica y juego, más que práctica y jugar, que es la acción propia del mundo infantil; juego la relacionamos más bien con la concepción asumida bajo una lógica de contenido o estrategia para enseñar (Gamboa et al.,2018).

## **4.2. Primera etapa de codificación: abierta**

Para esta primera etapa de codificación, se reducen, agrupan y clasifican las ideas en que han emergido de las entrevistas, para simplificar la información e identificarla de mejor forma.

En esta codificación “(...) se generan códigos a partir de dos fuentes: la pre-codificación (...). La pre-codificación son los códigos o subcategorías que se generan gracias a la subjetividad inductiva del investigador” (Bonilla, 2016). Los nodos surgen de los propios desde un proceso de naturaleza inductiva con prescindencia de una teoría, y se trata de identificar los significados que el texto del discurso de las educadoras de párvulos, contiene, para categorizarlos por similitudes y diferencias.

En la siguiente página, se presenta la Tabla N° 2.

SOLO USO ACADÉMICO

<b>Nodos</b>	<b>Porcentaje de referencia</b>
Optimas competencias entregadas por la universidad	0,49%
Escolarización estructurada y su dificultad para el aprendizaje	8,22%
Desarrollo de habilidades motoras y esquema corporal	3,78%
Descubrir para aprender	1,66%
Importancia de la actividad física	1,48%
Sedentarismo	1,97%
Falta de competencias entregadas por la universidad para enseñar	3,19%
Niño como un todo	1,59%
Sinergia a la hora de planificar	1,75%
Didáctica centrada en los niños y niñas	5,50%
Importancia del trabajo motriz en los primeros años de vida	3,63 %
Sociabilización y lazos	0,24%
Escaso desarrollo motriz de los niños en la actualidad	1,05%
Adaptación y actualización pedagógica	13,42%
Didáctica basada en lo lúdico	7,85%
Predisposición del docente para enseñar	1,85%
Importancia de la comprensión al aprender	0,27%
Importancia de la experiencia en la enseñanza	3,53%
Relevancia del trabajo practico	3,17%
Importancia de la vivencia corporal en el aprendizaje	24,95%

**Tabla N°2. Codificación abierta. Elaboración Propia.**

En la tabla N°2, queda en manifiesto que las temáticas o nodos más destacados por su porcentaje de referencias, son: “Importancia de la vivencia corporal en el aprendizaje” (24,95%), “Adaptación y actualización pedagógica” (13,42%), “Escolarización estructurada y su dificultad para el aprendizaje” (8,22%), “Didáctica basada en lo lúdico” (7,85%) y “Didáctica centrada en los niños y niñas” (5,50%).

Al contrario, los nodos o grupos con menor porcentaje de referencia son: “Sociabilización y lazos” (0,24%) y “Importancia de la comprensión al aprender” (0,27%)

#### 4.3. Segunda etapa de codificación: axial

En la segunda etapa de codificación, es realizada a partir de la codificación abierta, antes realizada; se observa en la Tabla N°3. La codificación axial corresponde a una categorización de los nodos de la codificación abierta, realizada por similitud y referencia para organizarlos en familias. Ésta consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos y las familias (o subcategorías y categorías, respectivamente) entre sí. (Bonilla, 2016)

En la siguiente tabla se observan los tópicos obtenidos de esta codificación y los porcentajes de referencia de las entrevistas a los estudiantes:

Tópicos	Porcentaje de referencia
Escolarización versus educación	9,81%
Pilares de la enseñanza en la infancia	23,04%
Pilares del aprendizaje infantil	40,46%
Realidad y aspiraciones en el desarrollo motriz	11,92
Tensión entre presencia y ausencia de la formación de competencias para enseñar	3,68%

**Tabla N°3. Codificación Axial. Elaboración Propia.**

En la tabla anterior se puede observar como “Pilares del aprendizaje infantil” es el tópico que tiene mayor porcentaje referencia con un 40,46%, seguido de “Pilares de la enseñanza en la infancia” con un 23,04%.

Nodos			
Nombre	Recurso	Referencias	
ESCOLARIZACION VERSUS EDUCACION	1	17	
Escolarizacion estructurada y su dificultad para el aprendizaje	1	13	
Niño como un todo	1	4	
PILARES DE LA ENSEÑANZA EN LA INFANCIA	1	41	
Adaptacion y actualizacion pedagogica	1	23	
Importancia de la experiencia en la enseñanza	1	8	
Predisposicion del docente para enseñar	1	3	
Relevancia del trabajo practico	1	5	
Sinergia a la hora de planificar	1	2	
PILARES DEL APRENDIZAJE INFANTIL	1	57	
Descubrir para aprender	1	2	
Didactica basada en lo ludico	1	16	
Didactica centrada en los niños y niñas	1	2	
Importancia de la comprension al aprender	1	1	
Importancia de la vivencia corporal en el aprendizaje	1	35	
Sociabilizacion y lazos	1	1	
REALIDAD Y ASPIRACIONES EN EL DESARROLLO MOTRIZ	1	16	
Desarrollo de habilidades motoras y esquema corporal	1	5	
Escaso desarrollo motriz de los niños en la actualidad	1	1	
Importancia de la actividad fisica	1	1	
Importancia de trabajo motriz en los primeros años de vida	1	5	
Sedentarismo	1	4	
TENSIÓN ENTRE PRESENCIA Y AUSENCIA DE LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR	1	9	
Falta de competencias entregadas por la universidad para enseñar	1	8	
Optimas competencias entregadas por la universidad	1	1	

**Imagen N°2. Codificación Axial (Programa Nvivo10) y sus respectivos nodos.  
 Elaboración Propia**

La figura precedente que corresponde a la codificación axial, presenta la categorización específica para cada uno de los nodos identificados.



#### 4.4. Tercera etapa decodificación: selectiva

En esta tercera etapa de codificación selectiva, relacionada con los dos procesos anteriores, como su nombre lo indica, se busca reconocer categorías centrales valoradas como las más relevantes del estudio, que den cuenta de los ejes significados desde los discursos de las entrevistadas, y que, posteriormente, nos permiten construir un modelo interpretativo de la realidad estudiada.

Se puede observar en la siguiente tabla las principales categorías que surgieron de los discursos de las educadoras de párvulos entrevistadas.

<b>Tópicos</b>	<b>Porcentaje de referencia</b>
Valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje infantil	<b>25,99%</b>
Pilares de la enseñanza	<b>23,04%</b>
Pilares del aprendizaje	<b>40,46%</b>

**Tabla N°4 Codificación Selectiva. Elaboración Propia**

#### 4.5. Modelo interpretativo comprensivo del discurso de las educadoras de párvulos y discusión de los resultados

Las tres codificaciones, abierta, axial y selectiva, da lugar a la construcción de un modelo interpretativo que busca comprender los hallazgos más relevantes, a juicio de los tesisistas, respecto a la presencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil, a partir de las voces de las educadoras de párvulos entrevistadas.

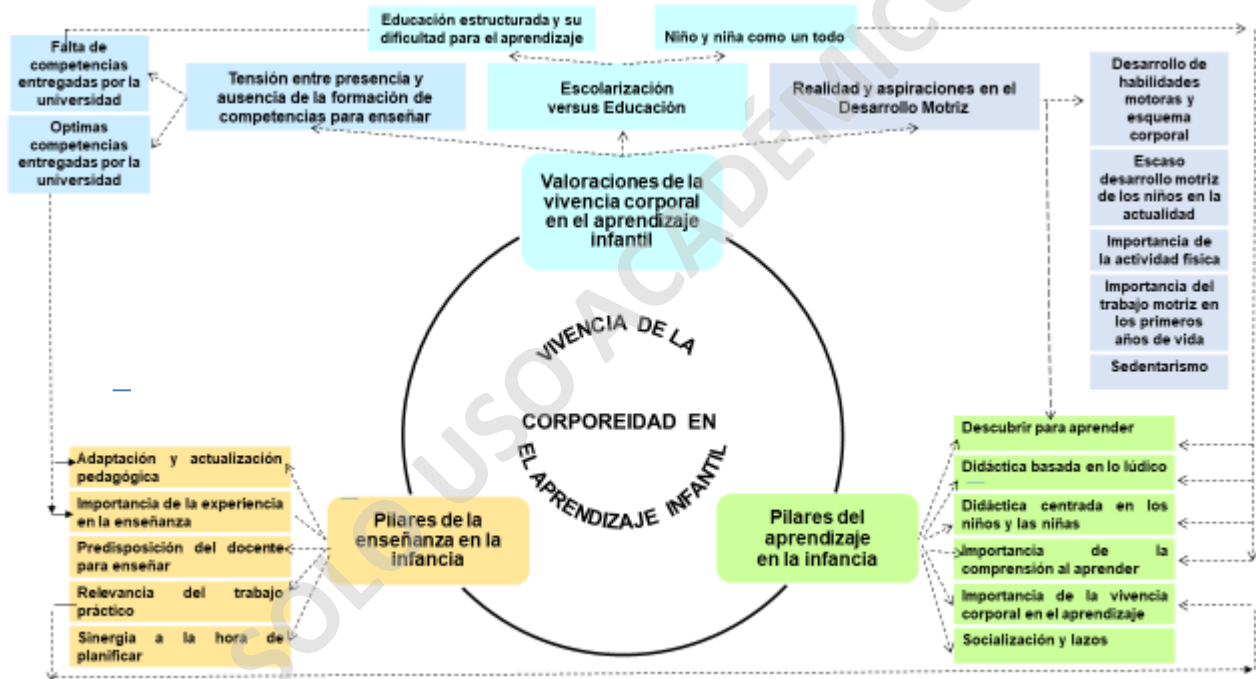


Imagen N°1 Modelo interpretativo comprensivo del discurso de las educadoras de párvulos. Elaboración propia

Respecto a las relaciones establecidas, se observa una primera triangulación entre las valoraciones que las educadoras dan a la vivencia de la corporeidad en el

aprendizaje infantil, los pilares de la enseñanza y los pilares del aprendizaje infantil, que pasaremos a la discusión en el punto siguiente.

## 4.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados que constituyen los aspectos más significativos, a juicio de los tesisistas, de las percepciones del grupo de educadoras de párvulos entrevistadas respecto a la importancia y relación que establecen entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje infantil.

Nos referimos a un conjunto de tres ejes, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje infantil; y las valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje infantil que se encuentran tensionadas en la realidad de las voces de los informantes claves.

### 4.6.1. Primer eje del modelo: Pilares de la enseñanza en la infancia

El grupo de educadoras de párvulos dan importancia particular a las adaptaciones y actualizaciones pedagógicas, señalando que, *“Obviamente yo no puedo ser la misma profe que era hace veinte años (...) y es tan rápido que ni siquiera puede ser la misma profe que era hace tres años, o sea, el cambio de los niños, del desarrollo de sus habilidades, como se manejan en el mundo, es absolutamente distinto a la que era hace un tiempo” (Entrevista Delta).*

Al respecto, Guerra, Figueroa, Salas, Arévalo y Morales (2017) plantean que, *“(...) el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos debiera ser considerado un eje de cualquier reforma orientada a propiciar oportunidades de desarrollo y beneficio prioritario para los niños que acuden a los establecimientos de educación parvularia” (176).*

Épsilon refrenda lo planteado por Delta, señalando que luego de actualizar a través de un Magister, *“(...) es volver atrás con un sinfín de contenidos y aprendizajes que uno no tuvo en la universidad (...), el plus luego de los años de experiencia, puedes aplicar lo que aprendes, inmediatamente tu puedes decir la teoría dice esto, lo voy a poner en práctica con mis alumnos” (Entrevista Épsilon).*

Y releva la importancia que tiene la actualización para los niños y las niñas, diciendo que *“Por eso los procesos de especialización que van de la mano con la capacidad o con el paso del tiempo, con la experiencia que van ganando los profesores, es una gran ganancia tanto para uno como profesional, como para sus alumnos” (Entrevista de Épsilon).* Esta aspiración y búsqueda permanente dice relación con el Dominio de Responsabilidad Profesional del Marco de la Buena Enseñanza (2008) del Ministerio de Educación; en forma específica, esta responsabilidad significa que los profesionales en el cuidado de la contribución que la profesión hace a la sociedad, se perfecciona en vista a actualizar el conocimiento sobre su ejercicio como educador (a), transfiriendo los logros al respecto, a procesos reflexivos en torno al mejoramiento de su propia práctica docente.

En vinculación con la actualización permanente, se señala como otro pilar de la enseñanza, la importancia de la experiencia que ven como ejemplos en sus pares, *“(...) que tú vas siguiendo sus pasos, que fue mi caso en forma personal”* declaración que releva Alfa durante su entrevista. Así mismo, Gama significa la experiencia afirmando que *“(...) ahora ya, después de diez años y quizás más de trabajo con ellos, podría decir que sí, me siento como preparada, como que tengo herramientas, como que se me hace más fácil lograr eso, pero como en base ya de los años, la experiencia” (Entrevista de Gama)*

Desde otro punto de vista, Delta dice que *“(...) como uno lo va utilizando como estrategia de aprendizaje, es algo que uno va aprendiendo en la práctica, no te lo enseñan tanto en la universidad” (Entrevista de Delta).*

Es interesante valorar el aprendizaje profesional como una construcción social y al mismo tiempo el valor que tiene en ella la experiencia, que por aproximaciones sucesivas, va construyendo la praxis profesional, donde la articulación entre teoría y práctica es sustantiva. Cobra una valoración especial la investigación-acción colegiada, donde los profesionales se nutren recíprocamente de las experiencias vividas; donde el componente formativo,

(...) la viene a situar como una estrategia adecuada al paradigma ecológico de la formación continua de los docentes, centrada en la escuela o institución escolar, y que ha surgido como una alternativa, en tanto respuesta, a los problemas más típicos de los procesos de “implantación” de la intervención educativa y en la formación de competencias (García, 2004) tales como resistencias al cambio, bajos niveles de sostenibilidad y apropiación (Guerra et al., 2017: 178).

Un tercer pilar de la enseñanza que nos ha sido significativo corresponde a la relevancia del trabajo práctico en el proceso de formación profesional. Delta comparte en la entrevista que: *“Yo siento que eso falta por hacerle a esta asignatura, algo más práctico, no teórico. (...). Yo me acuerdo que cuando nosotras lo vimos me enseñaron el desarrollo, que cosas el niño tenía que hacer, pero no como una práctica, como estrategias para llevar a la práctica y unir en forma real y activa con los niños” (Entrevista de Delta)*. La práctica, en este sentido, se vuelve significativa porque se vive corporalmente el sentido de lo que se propone aprender, y aunque las educadoras hablan de práctica, nos parece que esta expresión nos remite a lo que Toro denomina el aprendizaje encarnado, cuando afirma que *“Se ha establecido con muchas evidencias la estrecha relación que se genera entre la corporeidad, o la experiencia de ser cuerpo, y los procesos de aprendizaje” (Toro y Niebles, 2013: 270)*; en especial las entrevistadas se refieren a las formas de aprender durante sus procesos formativos a través de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas contextualizadas: *“El*

*hecho que haya tenido varias prácticas, porque tuve como siete o nueve, me llevó también a poder adecuarme al contexto en el cual yo estaba inserta (Entrevista de Dseta).*

De esta manera las propias educadoras dispensan una valoración particular a la experiencia práctica que sólo es posible vivirla desde la corporeidad.

#### **4.6.2. Segundo eje del modelo: Pilares del aprendizaje infantil**

Uno de los pilares del aprendizaje infantil, que se desprende de lo que opinan las educadoras entrevistadas, es la importancia de la vivencia corporal, significado también por las educadoras como uno de los pilares de la enseñanza.

Al respecto, las educadoras expresan que *“Yo siento que es fundamental la corporeidad, porque el niño a través del ejemplo, a través de las vivencias reales, él va adquiriendo un mayor aprendizaje. Si tú quieres pasar Matemáticas, los números, que mejor que a través de su cuerpo, a través de canciones, ellos sean capaces de adquirir con mayor facilidad lo que uno quiere enseñarles” (Entrevista de Alfa).*

Alfa corrobora de este modo, *“Y a través de la vivencia, queda más grabado que a través de cuadernos o pizarra, entonces para mí es fundamental” (Entrevista de Alfa).*

De igual forma, Beta coincidiendo con Alfa, manifiesta *“Si yo trabajo primero la corporeidad con ellos, en forma vivencial, que el niño sienta lo que está haciendo, para mí va a ser mucho más fácil que él aprenda esos contenidos” (Entrevista a Beta).*

Gama, a su vez dice *“Yo considero que si es importante darle importancia a la corporeidad en el aprendizaje, sobre todo infantil, porque siento que desde el punto de vista educativo, nos enfocamos siempre con los párvulos en tratar de experimentar con el cuerpo, de que todo el aprendizaje entre por la parte sensorial, donde ellos exploren,*

*conozcan cómo es su cuerpo y a través de ellos, el aprendizaje les llegue como de otra forma, más concreta” (Entrevista de Gama).*

Tanto las expresiones de Alfa, Beta y Gama son coincidentes con lo que se plantea para el aprendizaje infantil que se extiende más allá de la mera información para dispensar la característica de un proceso encarnado que se vive integralmente desde la corporeidad (Toro, 2006; Jiménez, 2015).

Reconocemos en estas expresiones, tanto de las educadoras como de la teoría, nuestra posición respecto a la valoración de ser cuerpo que “Rompe con la unilateral visión con que la escuela ejercita el cuerpo humano “físico” y biomecánico, como mero instrumento en busca de rendimiento. (Lora, 2011: 742), para situarnos en una perspectiva fenomenológica que “Se trata de una perspectiva de ser - en - el mundo que junto con un análisis existencial permitirá reconocer al cuerpo como fundante del conocimiento” (Costa, 2006: 4).

El mundo particular de la infancia es su ser lúdico - en- el mundo- con- los- otros, pilar que se hace presente en las voces de las entrevistadas. Alfa dice *“Es fundamental que se haga mucho juego corporal con los niños, porque siento que eso va quedando siempre en tu retina y sobre todo en la del niño que no lo olvida más(...) lo hace más entretenido, eso al niño le encanta porque siente que está jugando” (Entrevista de Alfa).*

Del mismo modo, la actividad lúdica *“Es mi estrategia personalmente, o sea ya el jugar con los niños implica que ellos involucren su cuerpo, sus manos, todos sus movimientos, para mi esa es como mi estrategia a través del juego (...) van asumiendo posturas, les va entrando el aprendizaje a través de su cuerpo en distintas modalidades” (Entrevista de Gama).*

Los profesores de Educación Física según Delta *“(...) a través de distintos juegos y actividades desarrollan las habilidades motrices que requieren los niños” (Entrevista de Delta).* Se reconoce en las palabras de Delta que la capacidad de implementar

estrategias basadas en lo lúdico está ausente en las Educadoras de Párvulos y presente en los profesores de Educación Física.

Cada una de estas declaraciones confirma la naturaleza de categoría vital que Huizinga (2008) brinda al jugar como una totalidad cinética, expresión de la alegría y de la incertidumbre gozosa de la naturaleza humana junto a los demás; en especial la ludicidad infantil, relacionada con “La capacidad de gozar en el aquí y el ahora, la experiencia de jugar, la necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar e interactuar placenteramente y divertirse” (Jiménez, 2018: 31).

Por último Dseta dice “(...) *mis estrategias se basaban en el juego siempre, como eran pequeños*” (Entrevista de Dseta), dando valor a la relación entre vivencia lúdica de la corporeidad, a la que ya nos hemos referido.

Como pilar del aprendizaje infantil, podemos afirmar que la didáctica basada en lo lúdico se amalgama con los pilares de una didáctica centrada en los niños y las niñas, la importancia de la vivencia corporal intencionada en el aprendizaje infantil desde una perspectiva unitaria del niño y la niña como un todo, una totalidad cinética placentera que explora y descubre para aprender.

Se comprueba esta realidad en las palabras de Épsilon cuando expone que “(...) *los niños tienen que tener la posibilidad de descubrir, de ver cosas que son distintas, de estar en desacuerdo con uno; (...), se tornan discusiones bastante interesantes con ellos, es muy entretenido escuchar cuando hay opiniones divergentes, cuando hay pensamientos que no tienen relación con la mayoría, y yo creo que nuestra educación tiene que atender hacia eso, hacia un pensamiento divergente*” (Entrevista de Épsilon). Estas voces coincidentes totalmente con las nuestras, se reafirma lo que nos propone Calvo (2018) respecto a la natural propensión a aprender de la naturaleza infantil, y el adulto- centrismo de De La Jara (2018) que han traído consecuencias a la Educación Parvularia, y por ende a los aprendizajes infantiles, prescindiendo desde la imposición de normas sociales y culturales – con la mantención de posiciones estereotipadas de



niños y niñas – de la vivencia de la corporeidad, de la pulsión propia de la expresión motriz y ludicidad de los niños y niñas. El énfasis está en “(...) permitirles que fortalezcan su propensión a aprender, antes que forzarlos a hacer lo que no va con la naturaleza. Se trata de dejarles fluir” (Calvo y Elizalde, 2010:3).

#### **4.6.3. Tercer eje del modelo: Valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje**

Las valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje, objeto de nuestro estudio, se presenta a partir de dos ejes que la tensionan:

- Presencia y ausencia de la formación de competencias para enseñar.
- Escolarización versus educación

Con relación a esta última categoría, sólo una referencia de las educadoras entrevistadas, hace alusión al reconocimiento de una formación de competencias para enseñar de las seis entrevistadas, a nivel de pregrado. Por el contrario, ocho de nueve referencias hablan de experiencias insuficientes en este sentido, entre las que destacamos las siguientes:

*“No, desde ese punto de vista, lamentablemente, siento que no me prepararon como yo en este minuto lo logro ver” (Entrevista de Gama).*

*“Uno sabe que el niño funciona como un todo, (...) es algo que uno va aprendiendo con la práctica, no te lo enseñan tanto en la universidad” (Entrevista de Delta).*

*“Salí con competencias como básicas para lo que es la enseñanza, pero si me faltaron. Me faltaron para yo sentirme preparada (...) fue muy débil” (Entrevista de Dseta).*

Podríamos decir que la insipiente formación profesional viene aparejada con dos visiones de los procesos de aprendizaje infantil; ponemos en tensión lo que Calvo señala como escolarización y educación.

Al respecto, Mendoza y Moreno (2018) aluden a que el aprendizaje infantil se transforma con frecuencia en una simple reproducción de contenidos descontextualizados y acrítica; la “(...) construcción de aprendizajes sentidos y con – sentidos desde las subjetividades compartidas” (p.14) está ausente, tensionando el significado del proceso educativo y la valoración que se otorga a la escolarización que refiere Calvo y Elizalde (2010): “(...) la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (p.7) que acontece en la Escuela.

En el discurso de las Educadoras de Párvulos, encontramos que se hace referencia a una escolarización estructurada que dificulta el aprendizaje en la infancia:

*“(...) tenemos un tiempo de trabajo mucho en mesa en que los niños se sientan y tiene que ver con el apresto para primero básico, ubicarse espacialmente en un cuaderno; todas nuestras actividades siempre están planificadas” (Entrevista de Delta).*

Es posible reconocer en la expresión precedente que se desconoce la pulsión propia y genuina de la motricidad infantil que conlleva el fluir de las propias iniciativas infantiles hacia un mundo lúdico, y “(...) tengamos a los niños desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde (...) sentados en una mesa, poniendo atención”.

Por otro lado, la concepción del niño y de la niña como un todo que está presente en las siguientes expresiones de las educadoras:

*“A ver nosotros igual tenemos formación profesional trabajar de manera súper globalizada y no solo por ámbitos o definitivamente una clase de lenguaje solo se trabaja lenguaje, dentro del lenguaje también vamos a trabajar matemáticas y vamos a involucrar el desarrollo de otras habilidades, pensando que el niño es un todo y que funciona como tal,(...) por lo mismo siento que la psicomotricidad es una parte más de*

*este todo y que cada actividad que uno planifica independiente de poner énfasis en un aprendizaje o desarrollo de una habilidad en específica está desarrollando un todo que incluye mucho más de esa específica.” (Entrevista Delta).*

“*Por lo mismo Beta adhiere con respecto al cuerpo y su visión más holística:*

*Yo creo que es una de las actividades más importantes dentro de los aprendizajes de los preescolares, porque no solamente abarca la parte lúdica, sino que también abarca todo el aprendizaje de los niños. (Entrevista Beta)*

Cada una de estas voces, se posicionan y nos posicionan desde el sentido de la educación, puesto en jaque por Peralta (2003), cuando afirma que:

(...) este desarrollo de la atención infantil en sus aspectos operativos, debido a las urgencias de la Región por atender los problemas sociales, ha llevado a que no siempre se ha generado la reflexión suficiente a las preguntas básicas que deberían estar orientando el quehacer del sector, por ejemplo: Qué tipo de sociedad se desea favorecer a través de las prácticas pedagógicas, qué concepto de niño y niña se quiere impulsar, qué selección cultural se debe hacer en el contexto actual de la Región, qué teorías actuales se consideran esenciales para sustentar el desarrollo curricular, y por tanto, qué metodologías son más pertinentes para favorecer las intencionalidades declaradas. Estos y otros cuestionamientos que deberían ser permanentes al abordar una pedagogía de párvulos oportuna y pertinente, son fundamentales de abordar por toda comunidad educativa que desea construir e implementar una propuesta curricular de este tipo (p.2).

Nos parece crucial devolver a los Jardines Infantiles el sentido de una pedagogía de las oportunidades, de una pedagogía del ser más del tener, focalizada verdaderamente

en el protagonismo de una infancia que nos desafía a redimensionar el jugar más allá del juego como contenido del adulto, del aprendizaje vivencial desde la corporeidad como expresión de su ser único, singular y multidimensional, biográfica y situada; desde el disciplinamiento y domesticación corporal la invitación es transitar a la creación de espacios de libertad y goce para el aprendizaje.

SOLO USO ACADÉMICO

## CAPITULO V. CONCLUSIONES

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones relevantes como consecuencia de los resultados obtenidos. Se puede afirmar, en general, que en las percepciones que las educadoras de párvulos manifiestan, se hace visible la importancia que dan a la vivencia corporal en los procesos de aprendizaje del niño, desde una concepción de un niño y de una niña, valga la redundancia, como un todo, y de una didáctica centrada en la ludicidad infantil como en la “vivencia del cuerpo”, que es el término utilizado por las profesionales. No obstante lo anterior, se puede decir que las tensiones que viven las profesionales se vinculan a la falta de competencias del proceso formativo en este sentido, y la tensión percibida a partir de las dificultades que presenta una escolarización que se distancia del sentido y comprensión de la educación infantil, las conduce a que en sus prácticas docentes mantienen a los párvulos sentados para que presten atención donde el foco es, fundamentalmente, el desarrollo cognitivo de los educandos.

Las conclusiones, más específicas que se presentan a continuación guardan relación con cada uno de los objetivos específicos, señalados en el Capítulo I:

### **1. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 1: Identificar la importancia que educadoras/es de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de la ciudad de Santiago, le asignan a la vivencia de la corporeidad de niños y niñas en los procesos de aprendizaje infantil.**

Es posible afirmar que si bien declaran que valoran la vivencia corporal de niños y niñas en el aprendizaje infantil, opinan que no han sido preparadas en este sentido, y por ende no se sienten competentes para mediar este proceso focalizándolo en experiencias integrales; y que si bien muestran disposición a perfeccionarse, este proceso de mejoramiento de las propias prácticas docentes se construye, principalmente, sobre la base de la experiencia que cada una de ellas posee más que por estudios posteriores que no han podido realizar. Podríamos decir que la insipiente

formación profesional pone en tensión la realidad de una escolarización estructurada en que participan, pues en la realidad se desconoce la pulsión propia y genuina de la motricidad infantil, y reconocen que las acciones realizadas por mantener a los niños y niñas sentados (as), prestando atención a lo que ellas pretenden enseñar, guardan relación más bien con una enseñanza fragmentada.

A su vez es interesante observar la importancia que reviste la actualización pedagógica, que tiene una dinámica vertiginosa dada la pronta obsolescencia del conocimiento y los cambios generacionales que observan, en la actualidad, en niños y niñas con quienes comparten tiempos de aprendizaje recíproco.

## **2. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 2: Conocer las percepciones que tienen educadoras/es de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de la ciudad de Santiago, respecto a la relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas que asisten a tales jardines infantiles.**

Las educadoras de párvulos entrevistadas, dan cuenta de una valoración más bien de las vivencias corporales infantiles como medio para aprender asignaturas relacionadas con el lenguaje y el cálculo, como una experiencia que se graba en la memoria con mayor propiedad y concreción. Podríamos decir que se corrobora lo señalado en otros estudios de esta naturaleza, referido a la ausencia de reconocimiento de parte de educadores y educadoras de la propensión a aprender de la naturaleza humana, de la comprensión profunda del aprendizaje encarnado como vivencia holística, y de la construcción relacional y social de aprendizajes sentidos y con sentidos por parte de niños y niñas; de esta manera la valoración que se otorga a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas, tensiona tanto las declaraciones sobre los pilares de la enseñanza como del aprendizaje infantil, visibilizadas en sus discursos.

### **3. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 3: Identificar lineamientos orientadores relacionados con la vivencia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines infantiles de la ciudad de Santiago a partir de los hallazgos del estudio.**

Se identifican tres ejes orientadores que buscan resguardar la vivencia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje de niños y niñas; el primer eje dice relación con los pilares de la enseñanza en la infancia que se nutren, desde nuestro punto de vista, de la necesidad e interés respecto a las actualizaciones pedagógicas, la experiencia práctica de las educadoras y los procesos reflexivos en torno al mejoramiento de la propia práctica docente.

Un segundo eje vinculado a los pilares del aprendizaje, donde llama la atención los términos utilizados por el colectivo de educadoras de párvulos que crean realidades pedagógicas: por un lado al decir cuerpo podría significar que subyace en ellas un paradigma que se construye más bien bajo una lógica dualista a diferencia de corporeidad que es la vivencia de ser cuerpo; y juego como contenido o estrategia para enseñar, a diferencia de jugar que es la categoría vital propia de la ludicidad de la naturaleza humana en general, y del mundo infantil, en particular. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, este segundo eje propone rescatar la espontaneidad exploratoria del descubrimiento infantil y la pulsión propia de la motricidad de los niños y niñas como actores principales; en tales manifestaciones, el desafío es transitar a la valoración de la corporeidad como expresión del ser integral, cimiento de la experiencia de aprendizaje sentida y con sentido que en los espacios educativos formales debería acontecer.

El tercer eje y último, se corresponden con las valoraciones de la vivencia corporal en el aprendizaje infantil, que se encuentra tensionado, especialmente, por la escolarización que busca como resultado la reproducción de saberes seleccionados por los adultos, versus la educación, como proceso de creación de nuevas relaciones

posibles de establecer por parte de niños y niñas, desde el ejercicio de su libertad y autonomía responsable. Ello configura el desafío que nos plantea el sentido de una pedagogía de las oportunidades, del ser más que del tener, del placer gozoso que conlleva el aprender desde la corporeidad como expresión de nuestro ser único, singular y multidimensional, biográfico y situado.

SOLO USO ACADÉMICO



## BIBLIOGRAFIA

1. Baumann, Z. (2003). *La modernidad líquida*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Madrid.
2. Bonilla, M. & López, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*
3. Byung-Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder, Barcelona.
4. Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 24 (1), 66-74.  
– (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje En Mendoza y Moreno (Editores). *Infancia, Juego y Corporeidad (Una mirada al aprendizaje desde el sur global)*. EJ. Ediciones dela JUNJI.
5. Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 7-15.
6. Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 7-15.
7. Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61 – 71.
8. Colás, Ma. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla, España: Ediciones Alfar.

9. Colmenares, E. & Mercedes, A. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Revista de Educación Lauros, Volumen 14, Número 27, 96-114.
10. Costa, M. (2006). La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. Revista de filosofía. Volumen 47, 4-7.
11. Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da que pensar: perspectivas hacia una educación corporal. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 2: 231-242, 2009.
12. . Gamboa, R; Jiménez, G. y Cacciuttolo, C. (2018). Bases pedagógicas de la Educación Física Infantil. Educación de la motricidad y educación por medio de la motricidad. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
13. Guerra, P; Figueroa, I.; Salas, N.; Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. En Estudios Pedagógicos XLIII, N° 3: 175-192.
14. Guski, R. (1992). La percepción. Diseño psicológico de la información humana. España, Barcelona: Editorial Herder.
15. Huizinga, J. (2007). Homo ludens. Madrid: Alianza. Emecé Editores.

16. Jiménez, G. (2015). Actividad física y persona adulta mayor. Estudio de las percepciones de los participantes en los programas de los Municipios de la Región de Valparaíso – Chile. Universidad de Granada, España.(2018).
17. Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 739 - 760.
18. McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: Una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson.
19. Mendoza, M. y Moreno, A. (2018). Junta Nacional de Jardines Infantiles Infancia, juego y Corporeidad. Junta Nacional de Jardines Infantiles. — 1a ed. — Santiago: JUNJI, 2018.
20. MINEDUC (2018).Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago. Gobierno de Chile.
21. Moreno, A. y López de Maturana, S. (2015). Ambientes educativos escolares. Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial: 169-180, 2015.
22. Morin, E. (2011). Los siete saber necesarios para la educación del futuro. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

23. Peralta, M. (2003). Una pedagogía de las oportunidades para los Párvulos del Siglo XXI. Su construcción e implementación desde América Latina. Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central de Chile.  
– (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la Educación Parvularia Chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Un-analisis-del-desarrollo-curricular-de-la-educacion-parvularia-chilena-Cuanto-se-ha-avanzado.pdf>
24. Redon, S. & Angulo, J., (2017) Investigación cualitativa en educación. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
25. Ruiz, M. (2010). Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, Barcelona.
26. Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.
27. Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales
28. Toro, S. (2006). Conocimiento y Motricidad Humana, aproximaciones y desafíos. Knowledge and human motricity, approaches and challenges. En Pensamiento Educativo. Vol. 38 (Julio 2006), pp. 62-74.
29. Toro, S. y Sabogal, A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En Mendoza y Moreno (Editores). Infancia, Juego y Corporeidad (Una mirada al aprendizaje desde el sur global). EJ. Ediciones dela JUNJI.

30. Toro, S. & Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1, p.269-284. Universidad Austral, Valdivia, Chile
  
31. Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias Y Retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Volumen 3, Número 1, 119-139.

SOLO USO ACADÉMICO

## ANEXO I

### 1.1. VALIDACION CONTENIDO DEL GUION DE ENTREVISTA A TRAVES DEL JUICIO DE EXPERTOS

#### 1.1.1. Carta dirigida a los expertos

Santiago, junio del 2018

**SEÑOR / SEÑORA**  
**NOMBRE DEL EXPERTO**  
**ESCUELA EDUCACION FISICA**  
**UNIVERSIDAD**  
**PRESENTE**

De su especial consideración:

Nos dirigimos a usted, puesto que lo consideramos experto en la materia y con el propósito de solicitar su opinión respecto a la claridad de la redacción, la pertinencia y coherencia entre los objetivos de investigación y las preguntas que componen el guion de entrevista que se adjunta a continuación. Lo anterior, con el propósito de responder a criterios de calidad del estudio.

Su opinión es fundamental para poder enriquecer el guion de entrevista que permitirá recoger la información en el marco del trabajo de título **“LA VIVENCIA DE LA CORPOREIDAD EN EL APRENDIZAJE INFANTIL”** que tiene como objetivo general: Analizar las percepciones que poseen los/las educadores/educadoras de párvulos respecto a la importancia y relación que establecen entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niños y niñas, durante las prácticas pedagógicas que implementan en los Jardines Infantiles donde se desempeñan profesionalmente.

Los objetivos específicos del estudio son dos: i) Identificar la importancia que los/las educadores/educadoras de párvulos que se desempeñan en Jardines Infantiles en la ciudad de Santiago, asignan a la vivencia de la corporeidad de niños y niñas en los procesos de aprendizaje infantil; ii) Conocer las percepciones que tienen los educadores y las educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de la ciudad de Santiago, respecto de la relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a tales jardines Infantiles.

Sobre la base de estos objetivos específicos hemos estructurado el guion en cuatro partes:

- Primera Parte: claridad de las preguntas
- Segunda Parte: Pertinencia de las preguntas
- Tercera Parte: Coherencia de las preguntas con el objetivo de investigación
- Cuarta Parte: Sugerencias

Para cada una de las preguntas en las primeras tres partes, le solicitamos su opinión como experto según la siguiente escala de apreciación:

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

Para la cuarta parte, le solicitamos que pueda mencionar otras sugerencias y/u observaciones, si lo estima conveniente, que contribuyan a mejorar cualitativamente el guion.

Desde ya le agradecemos su valiosa colaboración en este proceso. Atentamente.

**Marcelo Paulo Badani Soto**

**Francisco Díaz B**

**Estudiantes magister en motricidad infantil**

**UNIVERSIDAD MAYOR**

**Profesora Dra. Gladys Jiménez Alvarado**

**DOCENTE GUÍA**

**ESCUELA DE POST GRADO**

**UNIVERSIDAD MAYOR**

## 1.1.2. Instrumento de validación del guion de entrevista

### PRIMERA PARTE OPINIÓN RESPECTO A LA CLARIDAD DE LAS PREGUNTAS

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

OBJETIVO	ENTREVISTA DOCENTES	TA	A	D	TD
Identificar la importancia que asignan a la vivencia de la corporeidad de niños y niñas en las prácticas pedagógicas que realizan los educadores y las educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de JUNJI e INTEGRA	¿Qué entiende por corporeidad?				
	¿Qué entiende por vivencia de la corporeidad?				
	¿Le asigna alguna importancia a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil?				
	¿Se siente preparada(o) en su formación inicial como Educadora de Párvulo/Educador de Párvulos para integrar la vivencia de la corporeidad en las estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje de niños y niñas?				
	Si la respuesta es sí, ¿Qué aspectos releva como fortaleza de tu formación inicial en este sentido?				
	Si la respuesta es no, ¿Qué aspectos de esta formación propone mejorar?				
	¿Qué piensa acerca de la presencia de un especialista en el campo de la motricidad en el quehacer de la Educación Parvularia?				
Describir e interpretar las percepciones que tienen los educadores y las educadoras de párvulos respecto a la relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines Infantiles de JUNJI e INTEGRA.	Respecto a los procesos de aprendizaje infantil, en su opinión ¿Qué características reconoce en las estrategias didácticas que usted implementa en sus prácticas pedagógicas?				
	¿Qué característica(s) peculiar(es) reconoce en estas estrategias didácticas que usted implementa para que niños y niñas aprendan a nivel de Educación Parvularia?				
	¿Usted que piensa acerca de la siguiente afirmación?: La vivencia de la corporeidad es esencial en los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines Infantiles				



## SEGUNDA PARTE

### OPINIÓN RESPECTO A LA COHERENCIA DE LAS PREGUNTAS

Señale su grado de acuerdo en relación a la coherencia de la pregunta respecto la temática de estudio.

OBJETIVO	ENTREVISTA DOCENTES	TA	A	D	TD
Identificar la importancia que asignan a la vivencia de la corporeidad de niños y niñas en las prácticas pedagógicas que realizan los educadores y las educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de JUNJI e INTEGRA	¿Qué entiende por corporeidad?				
	¿Qué entiende por vivencia de la corporeidad?				
	¿Le asigna alguna importancia a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil?				
	¿Se siente preparada(o) en su formación inicial como Educadora de Párvulo/Educador de Párvulos para integrar la vivencia de la corporeidad en las estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje de niños y niñas?				
	Si la respuesta es sí, ¿Qué aspectos releva como fortaleza de tu formación inicial en este sentido?				
	Si la respuesta es no, ¿Qué aspectos de esta formación propone mejorar?				
	¿Qué piensa acerca de la presencia de un especialista en el campo de la motricidad en el quehacer de la Educación Parvularia?				
Describir e interpretar las percepciones que tienen los educadores y las educadoras de párvulos respecto a la relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines Infantiles de JUNJI e INTEGRA.	Respecto a los procesos de aprendizaje infantil, en su opinión ¿Qué características reconoce en las estrategias didácticas que usted implementa en sus prácticas pedagógicas?				
	¿Qué característica(s) peculiar(es) reconoce en estas estrategias didácticas que usted implementa para que niños y niñas aprendan a nivel de Educación Parvularia?				
	¿Usted que piensa acerca de la siguiente afirmación?: La vivencia de la corporeidad es esencial en los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines Infantiles				

### TERCERA PARTE

#### OPINIÓN RESPECTO A LA PERTINENCIA DE LAS PREGUNTAS

Señale su grado de acuerdo en relación a la coherencia de la pregunta respecto la temática de estudio.

OBJETIVO	ENTREVISTA DOCENTES	TA	A	D	TD
Identificar la importancia que asignan a la vivencia de la corporeidad de niños y niñas en las prácticas pedagógicas que realizan los educadores y las educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines Infantiles de JUNJI e INTEGRA	¿Qué entiende por corporeidad?				
	¿Qué entiende por vivencia de la corporeidad?				
	¿Le asigna alguna importancia a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil?				
	¿Se siente preparada(o) en su formación inicial como Educadora de Párvulo/Educador de Párvulos para integrar la vivencia de la corporeidad en las estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje de niños y niñas?				
	Si la respuesta es sí, ¿Qué aspectos releva como fortaleza de tu formación inicial en este sentido?				
	Si la respuesta es no, ¿Qué aspectos de esta formación propone mejorar?				
	¿Qué piensa acerca de la presencia de un especialista en el campo de la motricidad en el quehacer de la Educación Parvularia?				
Describir e interpretar las percepciones que tienen los educadores y las educadoras de párvulos respecto a la relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines Infantiles de JUNJI e INTEGRA.	Respecto a los procesos de aprendizaje infantil, en su opinión ¿Qué características reconoce en las estrategias didácticas que usted implementa en sus prácticas pedagógicas?				
	¿Qué característica(s) peculiar(es) reconoce en estas estrategias didácticas que usted implementa para que niños y niñas aprendan a nivel de Educación Parvularia?				
	¿Usted que piensa acerca de la siguiente afirmación?: La vivencia de la corporeidad es esencial en los procesos de aprendizaje de niños y niñas que asisten a jardines Infantiles				

## OBSERVACIONES

## CUARTA PARTE

### SUGERENCIAS

Señale, sugerencias y/u observaciones, si lo estima conveniente, que contribuyan a mejorar cualitativamente el presente guion de entrevista.

SOLO USO ACADÉMICO

## ANEXO II

### CONSENTIMIENTO INFORMADO Y GUIÓN DE ENTREVISTA VALIDADO

#### 2.1. Carta dirigida a Educadores/educadoras de Párvulos

Distinguido (a) Educador (a) de Párvulos:

Le saludamos con especial agrado para compartir con usted que nos encontramos desarrollando nuestra Tesis de Grado relacionado al Programa de Magister de nuestra Universidad: “Motricidad Infantil”, estudio guiado por la Dra. Gladys Jiménez Alvarado denominado **“LA VIVENCIA DE LA CORPOREIDAD EN EL APRENDIZAJE INFANTIL”** que tiene como Objetivo General: Determinar y analizar las percepciones de Educadores y Educadoras de Párvulos sobre la corporeidad y su vivencia en las prácticas pedagógicas que realizan para los niños y niñas que asisten a Jardines Infantiles.

En este contexto, le solicitamos que pueda responder a las preguntas que le formularemos en nuestra entrevista; respuestas que son muy importantes para la realización del estudio. Al respecto, los datos que se acopien a través de las preguntas que le presentamos, son estrictamente confidenciales y se utilizarán sólo para la elaboración de nuestra Tesis; con este propósito, le solicitamos su autorización para grabar la entrevista.

A continuación, les agradeceremos que responda en primer lugar al Consentimiento Informado para autorizarnos a recoger los antecedentes que usted nos otorgue. Y luego responda a las preguntas que le presentamos.

Les saluda y agradece con la mayor cordialidad

**Marcelo Paulo Badani S.**

**Francisco Díaz B.**

**Estudiantes Programa Magister Motricidad Infantil**

**UNIVERSIDAD MAYOR**

Santiago, octubre de 2018

## 2.2. Consentimiento Informado del Profesional que responde la entrevista

Declaro haber leído la información descrita, y que al firmar este documento, indico:

(I) Que he sido informado/a de la investigación de los estudiantes del Programa de Magister Motricidad Infantil de la Universidad Mayor, Sres. Marcelo Badani S., Francisco Díaz B. y Sebastián Villarroel L., guiada por la Dra. Gladys Jiménez Alvarado: “LA VIVENCIA DE LA CORPOREIDAD EN EL APRENDIZAJE INFANTIL”;

(II) Que consiento voluntariamente participar autorizando a los estudiantes Marcelo Badani S., Francisco Díaz B. y Sebastián Villarroel L., a grabar la entrevista realizada, entendiéndolo que mis respuestas son estrictamente confidenciales y se utilizarán sólo para la elaboración de esta Tesis

(III) Que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento sin que ello me afecte de ninguna forma.

Nombre del Profesional: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

### 2.3. Guión de Entrevista Validada

1. ¿Le asigna alguna importancia a la vivencia de la corporeidad en el aprendizaje infantil? ¿Podría explicar y fundamentar su respuesta?
2. ¿Qué características reconoce en las estrategias didácticas que usted implementa en sus prácticas pedagógicas para que niños y niñas aprendan? ¿Podría explicar y fundamentar su respuesta?
3. ¿Establece alguna relación entre la vivencia de la corporeidad y los procesos de enseñanza implementados con niños y niñas que asisten al Jardín donde se desempeña? ¿Podría explicar y fundamentar su respuesta?
4. ¿Se siente preparada(o) en su formación inicial como Educador(a) de Párvulos para integrar la vivencia de la corporeidad en las estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje de niños y niñas? ¿Podría fundamentar su respuesta?
5. a. Si la respuesta es sí, ¿Qué aspectos releva como fortaleza de su formación inicial en este sentido?
- b. Si la respuesta es no, ¿Qué aspectos de esta formación propone mejorar?