

REVISTA

**Niñez
hoy**

número 3
Diciembre 2022

ISSN 2735-7260 versión en línea

**Bienestar integral
en la niñez**

para aprendizajes de calidad

REVISTA

Niñez hoy



Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

número 3
Diciembre | 2022

REVISTA

**Niñez
hoy**



Vicepresidenta Ejecutiva
Daniela Triviño Millar

Encargado de Comunicaciones y Ciudadanía
José Miguel Soto Alvarado

Directora de Calidad Educativa
Denise Arriagada Obregón

Coordinación
Bernardita Álvarez Cárdenas

Comité editorial
Elizabeth Barriga Aravena
Rosario Ferrer Prieto
Lorena González Arancibia
Alejandra Peña Salamanca
Marcela Sáez Villalobos
María Angélica Valenzuela Alarcón

Diseño
Katherine Olgún Espinoza
David García Morales

Diseño e ilustración de portada
Katherine Olgún Espinoza

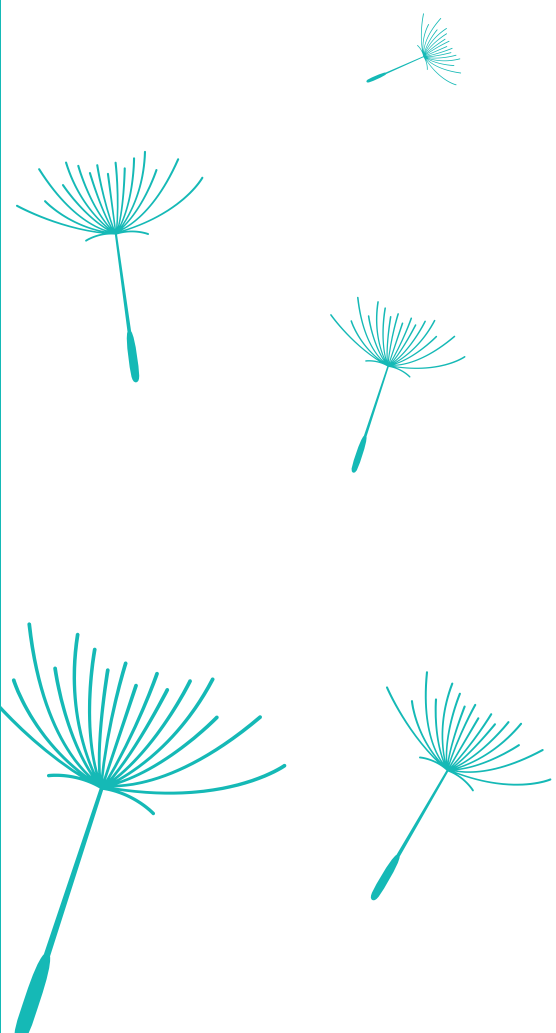
Revista digital web
Cristián Cerda Pérez

Fotografías
Archivo Departamento de Comunicaciones y Ciudadanía

© Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI
Morandé 226
Santiago de Chile
+56 2 265 45 000
revistaninezhoy@junji.cl / www.junji.cl

Revista **Niñez Hoy** es una publicación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sus artículos expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan el parecer de la institución.

Niñez Hoy sólo publica fotografías autorizadas por familias o adultos responsables, en el entendido que niños y niñas son sujetos de derechos y los adultos son sus garantes.



Índice

| 07

PRESENTACIÓN

| 09

EDITORIAL

| 10

ARTÍCULO 1

La sensibilidad educativa como eje fundamental para el aprendizaje y el bienestar integral de niñas y niños en la educación parvularia

María Pía Santelices Á., Loreto Vera N., M. Constanza Lizana A.

| 24

ARTÍCULO 2

“La mayor revolución de este tiempo ha sido abrir las ventanas”. Desafíos del acompañamiento al desarrollo socioemocional en primera infancia.

Ximena Poblete N. y Piedad Cabrera M.

| 38

ARTÍCULO 3

El cuidado sensible y la disciplina positiva en la primera infancia para el bienestar y desarrollo integral de la niñez en contextos socioeconómicamente vulnerables

Regina Lohndorf





| 58

ENTREVISTA

Los grandes problemas de la humanidad en el siglo XXI tienen que ver con el analfabetismo emocional

Rafael Bisquerra

EXPERIENCIAS

- **Portafolio para la Innovación Pedagógica: una herramienta para reflexionar y transformar**
Paula Delaveau
- **Jardín Infantil Peumayén, JUNJI Biobío**
Ambientes enriquecidos para el juego autónomo y la buena convivencia en la niñez
Carolina San Martín y Liz Baeza
- **Jardín Infantil Centollita, JUNJI Magallanes**
Caminatas y campamentos: una práctica educativa bientratante que vincula la niñez con la naturaleza austral
María Isabel Tonko Tamara Estay y Carolina Villarroel
- **Jardín Infantil La Sirenita, JUNJI Aysén**
Sentir para aprender: la importancia de la educación emocional para la ciudadanía
Melissa Hernández, Claudia Barría y Nancy Santana
- **Jardín Infantil Florcita del Desierto, JUNJI Tarapacá**
Educar para la vida
Jacqueline Veliz Olivares y Noelia Luz Flores

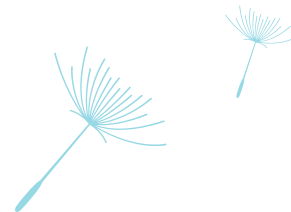
| 70

RESEÑAS

- *Elección y uso de libros para lectores iniciales*
- *Aukantún: juegos mapuches para educación parvularia*
- *Isa y las cuarentenapendientes*

| 114

PRESENTACIÓN



Niñez Hoy es la primera revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que busca promover y divulgar conocimiento vinculándonos con la producción científica y especializada; y a la vez, presentar la sistematización de buenas prácticas. Este proyecto surge a partir de la crisis que hemos estado viviendo producto de la pandemia y busca ser una respuesta innovadora a los cambios que se están generando en nuestro sistema educativo. El primer número se tituló “El año en que todo cambió”.

Luego, seguimos la trayectoria de ese niño o niña que nació o vivió sus primeros años confinado y desde allí, surgió el segundo número de la revista con foco en las interacciones pedagógicas titulado “Un nuevo impulso”.

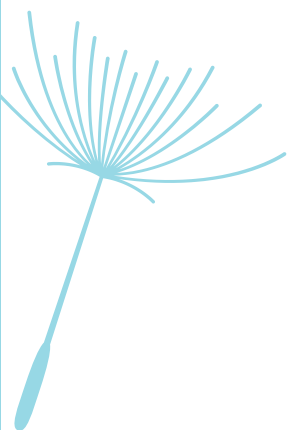
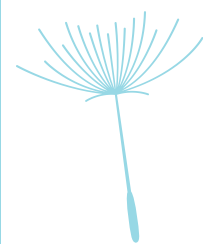
En esta ocasión, nos quisimos hacer cargo de los problemas en el desarrollo socioafectivo, la salud mental y la convivencia en muchos jardines infantiles y escuelas. De ese modo, enfocamos esta tercera edición en el bienestar integral.

La invitación es a todos y todas quienes trabajamos en la JUNJI a poder detenernos a leer tanto este nuevo número como los anteriores ya publicados en un trabajo conjunto entre la Unidad de Comunicaciones y Ciudadanía y el Departamento de Calidad Educativa. Es de mi interés que este material llegue primeramente a los equipos educativos y técnicos y sea una herramienta de consulta y reflexión para las comunidades. Qué valioso es innovar desde la transformación que significa seguir actualizándose y formándose y así aprender y resignificar nuevos conceptos y corrientes de pensamiento. La Educación Parvularia nunca se ha quedado ajena a ese ejercicio tan nutritivo para quien ejercen la docencia y el trabajo directo con niños y niñas.

Así también, espero que este proyecto profundice los vínculos entre la política pública y la academia e investigación. Es primordial el intercambio de conocimientos y el diseño de estrategias que permitan que estemos en permanente proceso de reflexión y transformación, en favor del desarrollo de una convivencia cotidiana, de respeto y buen trato a la niñez, sus contextos y sus complejidades.

Agradezco a los académicos y académicas que participaron con sus artículos y generación de conocimiento y, por supuesto, a las educadoras de los jardines infantiles *Centollita* de Magallanes, *La Sirenita* de Aysén, *Peumayén* de Biobío y *Florcita del Desierto* de Tarapacá, que documentaron sus experiencias para que otros se inspiren a partir de su trabajo pedagógico.

Daniela Triviño Millar
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles







EDITORIAL

No hay aprendizaje real sin emoción. Por eso, dentro del proceso educativo, el que éste se sitúe dentro de una experiencia pedagógica significativa resulta fundamental. Pero ¿qué hace que un proceso sea significativo? Que el párvulo vivencie un aprendizaje con todo su ser y así lo haga suyo. El juego es la clave en esto. Inherente al ser humano desde su nacimiento, lo lúdico se entiende como aquello que provoca goce, disfrute y motivación. Es decir, cuando una niña y niño juegan sintiendo y experimentando, esa experiencia que viven se convierte en significativa; ergo, en aprendizaje.

La pandemia mundial del coronavirus enajenó la niñez del necesario bienestar para aprender; visibilizó esta carencia que constituye una deuda enorme de nuestro sistema educativo y que se vio profundizada por el largo y rutinario encierro que impidió aprender desde el *estar bien*, factor cuya presencia o ausencia impacta positiva o negativamente en el desarrollo humano. El uso excesivo de pantallas y artefactos digitales durante el confinamiento primó junto al deber de adultos de estar a cargo de hijos e hijas y de cumplir en paralelo con múltiples tareas, además de la crianza y la educación. Los espacios se redujeron, la convivencia se estrechó, las responsabilidades para muchos se duplicaron, la incertidumbre y las dificultades propias de este inédito panorama se exacerbaban al máximo. Casi dos años después, Chile y el mundo experimentaban una transformación colosal, que en educación inicial se ha traducido hasta hoy en problemas en la convivencia, en el desarrollo de habilidades, en la expresión de las emociones y en la salud mental.

Niñez Hoy nació en respuesta a la crisis sanitaria iniciada en 2020, producto del abatimiento que dicha crisis significó en educación y, en especial, en la Educación Parvularia, nivel donde se sientan las bases para todo desarrollo futuro. De ahí, que del afán de contribuir a generar conocimiento y reflexión y de ser una ventana de debate que reúna la experiencia del aula con la *expertise* académica e investigativa, nos preguntemos en este tercer número qué ha sucedido con los niños y niñas y sus comunidades tras la apertura de unidades educativas, luego de haber tratado en las ediciones anteriores sobre los efectos del confinamiento y el regreso a las salas cuna, jardines infantiles y escuelas.

En este nuevo número sobre bienestar integral presentamos artículos, experiencias, entrevista y reseñas de libros que se levantan respecto a esta temática y que esperan aportar en la materia. Agradecemos a todos los autores y autoras que colaboraron en esta edición y esperamos junto a ellas y ellos pensar una mejor educación para el país y el continente, que propicie el bienestar y ponga en primer plano el desarrollo socioafectivo. Tal como advierte la Propuesta Curricular Institucional de la JUNJI, deseamos que *la Educación Parvularia asegure al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven.*

Comité editorial

Artículo

01

La relevancia de la sensibilidad educativa en la educación parvularia





La relevancia de la sensibilidad educativa en la Educación Parvularia

María Pía Santelices Á.¹, Loreto Vera N.² y María Constanza Lizana A.³

Resumen

La Educación Parvularia se sustenta en un enfoque de derechos donde se concibe al niño y la niña como *co-constructor* de la sociedad y cultura y donde se relevan ambientes de aprendizajes en contextos bientratantes. Los equipos educativos tienen la responsabilidad de favorecer experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas y para esto se requiere una atención especial al mundo interno de la niñez. Desde esta perspectiva, el concepto de *sensibilidad educativa* puede aportar a una mirada comprensiva a los procesos que se activan para acompañar a los párvulos en el ejercicio de sus derechos en el contexto educativo. Se presenta la definición del constructo, sus componentes y aspectos contextuales a considerar.

Palabras clave:

SENSIBILIDAD EDUCATIVA, EDUCACIÓN PARVULARIA, BIENESTAR INTEGRAL.

1 Psicóloga. Directora Centro Cuida Universidad Católica. Doctora en Psicología y Psicopatología Clínica. Profesora titular de la Escuela de Psicología UC; msanteli@uc.cl.

2 Psicóloga. Universidad de Santiago de Chile. Magister en Intervenciones en Salud Mental Infantil, Universidad del Desarrollo. Profesional de gestión Departamento de Calidad Educativa JUNJI; lvera@junji.cl.

3 Psicóloga. Universidad de Santiago de Chile. Magister en Innovación en Educación Infantil, Universidad Central. Profesional de gestión Departamento de Calidad Educativa JUNJI; mlizana@junji.cl.



Introducción

Niños y niñas se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades. Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de estas interacciones, van construyendo en continuo cambio, un conocimiento propio del mundo y de sí mismos que merece atención y respeto (MINEDUC, 2018).

Que niñas y niños sean sujetos de derechos implica que deben ser considerados como personas portadoras de todos los derechos humanos, además de aquellos que se declaran en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1989). Esto conlleva que niños y niñas son efectivamente protagonistas de sus propias vidas, de su contexto familiar, educativo, sociocultural y de todas aquellas materias que los involucran, además de ser capaces de aportar su propia visión del mundo y del contexto que los rodea (JUNJI, 2017; 2021).

El Comité de Derechos del Niño a través de la Observación General N°7 sobre “Realización de los Derechos en la Primera Infancia”, enfatiza que ésta es una etapa esencial, donde la realización de los derechos de niñas y niños debe considerar las particularidades de este grupo etario y relevar su diversidad (Comité de Derechos del Niño, 2005).

En este contexto, la Educación Parvularia se sustenta en un enfoque de derechos, a través del cual se concibe a niñas y niños como *co-constructores* de la sociedad y la cultura y donde se relevan acciones pedagógicas y condiciones que posibilitan experiencias de aprendizajes que consideren ambientes bientratantes y de bienestar para potenciar, de esta manera, la pedagogía de la vinculación y, por ende, el ejercicio del derecho de ciudadanía. Este escenario supone propiciar una educación donde existan interacciones que favorezcan la libertad para opinar, decidir y elegir en un contexto de respeto por la dignidad de las personas, donde se releva la participación activa en las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que contribuye a la construcción



de un modo de vida en comunidad justo y democrático; que destaca la dimensión relacional y comunitaria y avanza así hacia sociedades plurales y diversas (JUNJI, 2017; 2020a).

Considerando el desafío mencionado, los adultos que componen las comunidades educativas en Educación Parvularia –compuestas por familias, funcionarias y funcionarios de jardines infantiles y por los equipos de oficinas– deben encaminar su actuar según el interés superior de la niñez, teniendo como foco orientador que los derechos que les corresponden se hagan realidad mediante el reconocimiento y respeto de su identidad, opinión, intereses, necesidades y potencialidades. De manera complementaria, las instituciones educativas poseen el rol de garantes de derechos en virtud de la CIDN ratificada por Chile en el año 1990, por lo que todos quienes forman parte de éstas tienen la responsabilidad de asegurar la realización de los derechos de los niños y las niñas, siendo fundamental poner en el centro y relevar este desafío y compromiso institucional (JUNJI, 2017; 2021).

En este sentido, los equipos pedagógicos de los jardines infantiles cumplen un rol trascendental en cuanto a generar las instancias y condiciones pertinentes y sensibles que permitan que los párvulos puedan realizar sus derechos en sus procesos cotidianos de aprendizaje, entre ellos, la participación activa y protagónica en la construcción de sus procesos educativos y el derecho a ser oídos, considerando que el goce y ejercicio efectivo de sus derechos harán posible su desarrollo pleno (JUNJI, 2020a). En esta línea, el bienestar es considerado el norte de la Educación Parvularia, entendido éste como un proceso de construcción que se va logrando a través de actitudes y experiencias y que tiene sentido personal y social acorde a las diferentes etapas de la vida (JUNJI, 2020a).

El principio de bienestar (JUNJI, 2021) refiere a que en todo momento se deberá garantizar la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana. En virtud de ello, toda situación educativa u otras acciones que resguarden el bienestar deben propiciar que se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permitan sentirse integralmente bien. Con todo, serán activos en la creación de condiciones para su propio bienestar, con la plenitud necesaria que los lleven a gozar del proceso de aprender (MINEDUC, 2018).

Es relevante que los equipos educativos desarrollen prácticas pedagógicas que respondan de forma pertinente y oportuna a las necesidades físicas y emocionales e intereses de la niñez, con la finalidad de promover el apego seguro, condición esencial de un proceso educativo de calidad. Este tipo de interacciones comprenden ciertas habilidades de los equipos educativos, tales como, acoger los lenguajes que niñas y niños expresan con su mirada, vocalización, expresión facial, contacto físico y reacción emocional e interpretarlos y comprenderlos adecuadamente, es decir, el significado que tienen desde el propio niño y niña, para así generar respuestas pertinentes y oportunas que releven los intereses y/o calmen y acompañen el estado de malestar interno que puedan experimentar en caso de que lo requieran (JUNJI, 2017).

Evidencia de la relación entre sensibilidad y bienestar integral del niño y niña

La investigación empírica realizada en torno a las relaciones entre adultos y párvulos ha sido clara en subrayar la importancia de contar con adultos que logren responder adecuadamente a las necesidades de niños y niñas para así favorecer su bienestar integral. En ese sentido, la evidencia ha dado un robusto respaldo a las propuestas teóricas de Bowlby (1969) sobre la importancia del *apego*, los vínculos tempranos y las experiencias concretas de cuidado, afecto y regulación del estrés en el desarrollo posterior del ser humano (Cassidy & Shaver, 2002). Por otra parte, existe amplia evidencia de la relevancia de los contextos de pertenencia –familia, grupo de pares, jardín infantil, escuela, comunidad– y de las interacciones concretas que en estos sistemas ocurren cotidianamente, lo cual se enmarca en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, elaborada por Bronfenbrenner y colaboradores (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

La confluencia de ambas corrientes sirvió de inspiración a toda una nueva generación de teóricos, investigadores y diseñadores de programas y políticas públicas desde donde emergieron conceptos como el de *sensibilidad parental* (Ainsworth et al., 1978), *mentalización* (Fonagy & Target, 1997), *sincronía* (Feldman, 2012) y *competencias parentales* (Barudy & Dantagnan, 2005).

De esta forma, se ha podido establecer una relación entre el apego, la sensibilidad del adulto y el bienestar integral de niños y niñas. Una de las condiciones clave que influyen en el desarrollo del apego es la sensibilidad del adulto a las necesidades, intereses y señales del niño o niña, ya que la confianza de éste en el acceso, disponibilidad y responsividad del adulto a sus comunicaciones, así como su capacidad para sostener y acompañar su experiencia afectiva, son indispensables en la experiencia vincular (Bowlby, 1989).

Específicamente, el concepto de sensibilidad ha ido evolucionando a través del tiempo, con distintos énfasis y ampliándose a diversas figuras adultas que se vinculan con niños y niñas. De esta manera y siguiendo los planteamientos de Bowlby, la psicoanalista estadounidense Mary Ainsworth fue la primera en plantear el concepto de *sensibilidad materna* que definió como la “habilidad de la madre para tomar conciencia, interpretar adecuadamente y responder de forma apropiada y contingente a las señales y comunicaciones del infante” (Ainsworth y cols., 1978). Si bien este comportamiento se puede manifestar de diferentes maneras, en distintas situaciones y tipos de interacción, reflejaría una tendencia general de la madre a interactuar con el niño o niña de acuerdo con sus deseos, necesidades e intereses.

A partir de esta conceptualización, otros autores han ampliado el concepto incluyendo no sólo la disponibilidad materna para responder a las señales y comunicaciones del niño o niña, sino también a su reacción pertinente y oportuna ante el estrés. Biringen y Robinson (1991) postulan que la sensibilidad materna en la niñez implica una clara percepción y adecuada respuesta de la madre a las peticiones del niño o niña, así como su habilidad para ser cálida y acogedora, flexible, creativa y aceptar la individualidad de su hijo o hija.

En las últimas décadas, ya no se estudia exclusivamente la sensibilidad materna, sino que se amplía a todos los cuidadores; es así como surge el concepto de *respuesta sensible del cuidador* que incluye a todos los adultos significativos para el niño o niña. En esta línea, Van den Boom (1997) plantea que la sensibilidad está presente en toda



conducta interactiva donde el adulto promueva la interacción en vez de interrumpir el intercambio comunicativo y vincular.

A la vez, Crittenden (2005) define la *sensibilidad* como un constructo diádico que incluye cualquier patrón de comportamiento del adulto que permite al niño o niña explorar una actividad con interés, espontaneidad y sin inhibiciones. Esta autora define como *adulto sensible* aquel que puede generar un puente comunicativo que se sostiene y que favorece el despliegue de la interacción.

Todas estas conceptualizaciones relacionan la respuesta sensible del adulto con el apego del niño o niña, lo que se explica desde un enfoque teórico y empírico. Teóricamente, la experiencia de la guagua de interactuar con un adulto sensible a sus necesidades, le transmite a ésta seguridad y disminución del estrés, en cuanto va internalizando una base segura a la cual tiene la certeza que puede acudir en momentos de necesidad. La regulación que hace el adulto se va transformando con el tiempo en una autorregulación del niño o niña, que es la base del apego seguro. La capacidad de regular las propias emociones le permite al niño o niña avanzar progresivamente en su desarrollo socioemocional.

Rol de los equipos educativos: relevancia de sus habilidades y respuesta sensible

15

De acuerdo a la Propuesta Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2020a), el buen trato hacia los niños y niñas es crucial, en específico, el acompañamiento de una persona adulta sensible a sus necesidades, requerimientos, intereses, fortalezas y a sus preguntas de indagación; que los respete y acompañe en el descubrimiento activo, los desafíe y confíe en sus potencialidades, los apoye en sus decisiones en favor del ejercicio de su libertad y autonomía progresiva; les permita, además, ser conscientes y responsables de la relación con el espacio en que viven y del impacto de sus acciones, en el entorno natural, social y cultural, entre otros.

Ser sujeto de buen trato en la primera infancia implica necesariamente que los adultos con quienes se vinculan los niños y niñas identifiquen y respondan de manera oportuna, pertinente y efectiva a las necesidades e intereses de los párvulos. Una respuesta empática, oportuna y amorosa impacta de manera positiva en el aprendizaje y desarrollo integral y promueve la generación de relaciones afectivas seguras, de manera que se va estableciendo un círculo virtuoso (JUNJI, 2020a).

En consideración a lo anterior, los equipos en educativos tienen un rol fundamental para garantizar contextos protectores y bientratantes que propendan a favorecer el bienestar integral de los párvulos y el ejercicio de sus derechos, como señalan Barudy y Dantagnan (2005).

Asimismo, en muchas ocasiones el espacio educativo ofrece un lugar de ejercicio de derechos y ciudadanía, donde quienes integran el equipo educativo en muchas oportunidades, se convierten en figuras significativas para los párvulos, siendo un importante factor favorecedor de su bienestar integral (JUNJI, 2020b). Las interacciones durante la primera infancia con los contextos educativos son importantes tanto para

su bienestar como para mediatizar los procesos de aprendizaje (Hattie 2009; Roffey, Tew & Dunsmuir, 2010). Por ello se plantea la posibilidad de que las educadoras y técnicas en Educación Parvularia se conviertan en figuras de apego (Santelices et al., 2022). Es así, como es posible ver cómo aquellas capacidades que tradicionalmente han sido atribuidas a madres, padres y familiares, pueden identificarse en cuidadores no familiares (MINEDUC, 2018).

Sensibilidad educativa

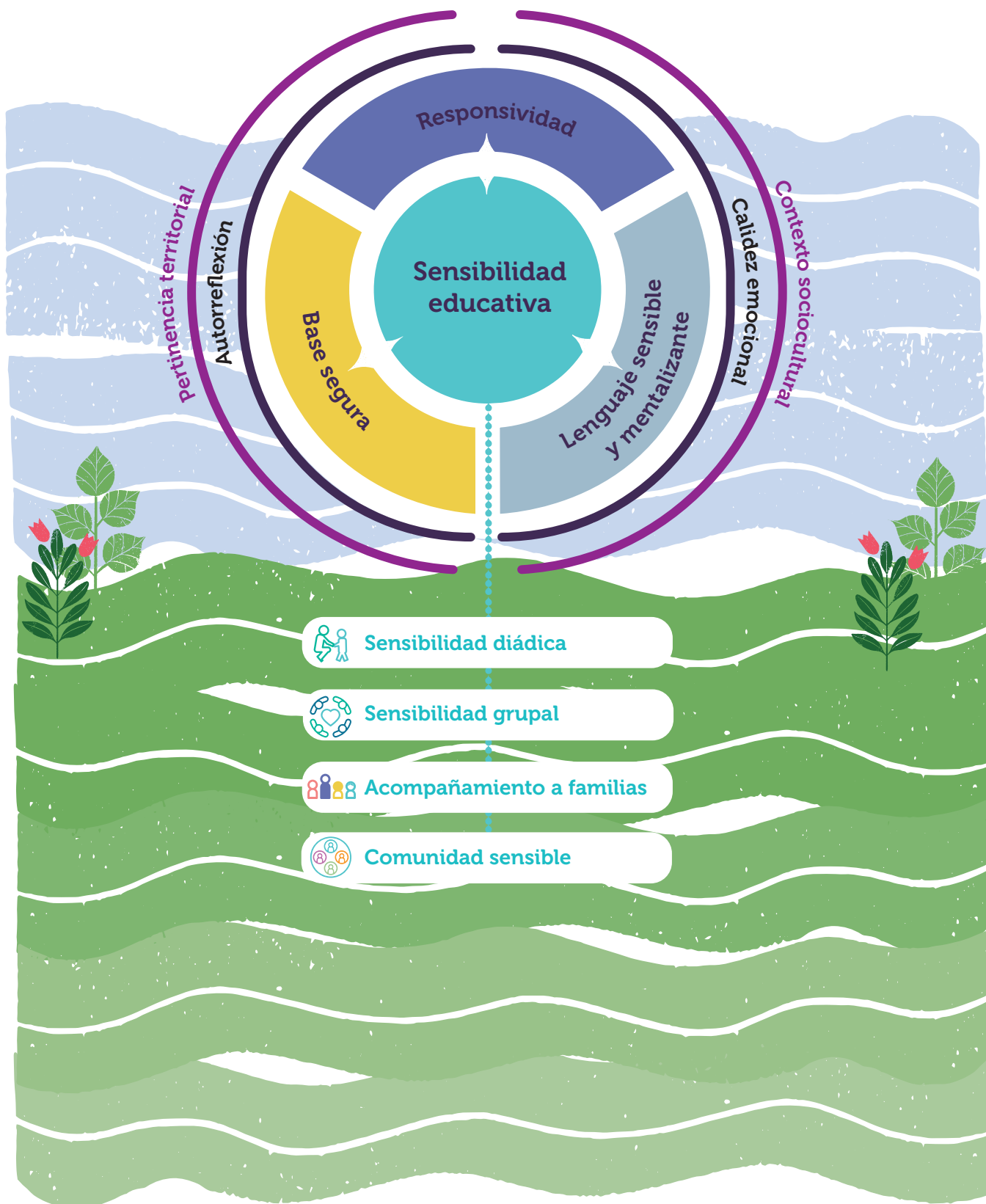
Como se mencionó anteriormente, las competencias que los adultos tengan para relacionarse con los niños y niñas, y los estilos de relación que, han sido principalmente estudiadas en padres, madres y figuras primarias, no así en cuidadores secundarios como los equipos educativos. En Chile se han realizado estudios que incluyen la respuesta sensible de educadoras y técnicas en Educación Parvularia y el impacto que ésta tiene en el bienestar de la niñez. Entre los años 2016 y 2018 se diseñó e implementó un modelo en jardines infantiles de JUNJI con el objetivo de mejorar la respuesta sensible de los equipos educativos participantes, el cual fue publicado en el Manual de “Video-feedback para la Promoción de la Sensibilidad Educativa en Equipos de Jardines Infantiles de la JUNJI” (JUNJI & PUC, 2018).

16

Durante este proyecto se planteó la necesidad de crear un nuevo constructo para señalar la relación sensible que se da en la interacción de la educadora o técnica con una niña o niño o con un grupo de niños y niñas en un contexto educativo, surgiendo el concepto de *sensibilidad educativa*, el cual se definió como el *conjunto de capacidades presentes o en desarrollo de educadoras o técnicas en Educación de Párvulos, que les permite prestar atención e interpretar en forma adecuada las señales de niñas y niños, en el contexto de experiencias de aprendizaje, pudiendo además ofrecer la respuesta más oportuna y apropiada, facilitando sus procesos de desarrollo y aprendizaje* (JUNJI & PUC, 2018).

Los resultados de este proyecto arrojaron que al finalizar la implementación, las educadoras y técnicas en Educación Parvularia incrementaron su sensibilidad educativa, pues tendieron a ser más sensibles a las necesidades e intereses de niñas y niños, lo que implica la capacidad de leer el mundo interno del párvulo y actuar en congruencia a ello (Santelices et al., 2022).

El concepto de *sensibilidad educativa* puede entenderse desde el siguiente esquema, en el cual se presentan sus componentes, niveles y variables contextuales:



La sensibilidad educativa posee tres componentes principales:

- 1. Base segura:** se refiere a que niña o niño puede explorar el mundo sabiendo que cuando retorne será bienvenido y acogido física y/o emocionalmente (Bowlby, 1988). En esencia, implica que la educadora o técnica en Educación Parvularia esté disponible para acompañar o motivar cuando sea preciso, pero interviniendo activamente sólo cuando sea necesario. A medida que el niño o niña va creciendo va incorporando la base segura permitiéndole más autonomía y con ello mayor libertad para la exploración.
- 2. Responsividad:** es la capacidad del adulto, educadora o técnica de responder de manera apropiada y oportuna a las múltiples señales comunicativas de la niña o niño, respetando su autonomía, espacio personal e intereses, con énfasis en el enfoque de derechos y el valor de su ciudadanía.
- 3. Lenguaje sensible y mentalizante:** releva el mundo interno del niño y niña desde el enfoque de derechos, entendido como una forma de comunicación que permite construir una conexión emocional con cada niña y niño, horizontal, honesta, flexible, abierta y con apertura, a través del uso de un lenguaje respetuoso. Además, que genere una conversación intersubjetiva que transmita la noción de estar siendo visto, considere el ser sujeto de derechos desde sus múltiples voces y expresiones, y logre que los niños y niñas se sientan comprendidos como seres humanos integrales en un lugar relevante en el mundo del cual son parte. De esta manera, el lenguaje sensible y mentalizante (“parece que sientes”, “creo que lo que quieres proponer es”, etc.), ofrece a niña y niño la posibilidad de explorar su propio mundo interno, mientras está experimentando tal o cual proceso emocional o mental determinado. A su vez, permite que ponga nombre a sus emociones, hablar de ellas y reconocerlas en los demás.

Estos tres componentes se articulan para construir la **sensibilidad educativa**, que a su vez impacta directamente en toda la comunidad educativa, en particular en los ambientes de aprendizaje y especialmente en las interacciones que ocurren en los espacios relacionales en el contexto educativo, que deben ser respetuosas y sensibles a las necesidades de cada niño o niña y a todo el grupo. En la medida que exista una adecuada sensibilidad educativa, se potenciará un vínculo respetuoso que propenderá en el bienestar integral como seres humanos.

Otro aspecto relevante del contexto de la sensibilidad educativa es la **calidez emocional**, que debe estar presente en toda interacción sensible. Alude a la actitud de la educadora y técnica en Educación Parvularia frente al niño y niña que debe caracterizarse por una cercanía afectiva, una actitud acogedora y una expresión no verbal coherente a lo anterior, que releve la calidez en la relación.

Otro elemento es la **autorreflexión**, es decir, la capacidad de autobservarse y analizar las propias emociones, conductas y actitudes desde los adultos que acompañan a niños y niñas. En ocasiones los problemas personales que pueda tener una educadora afectan en su habilidad para ser sensible en sus vínculos con niños y niñas (Lieberman, 1985). Por lo tanto, se propone trabajar transversalmente la capacidad de las educadoras, de manera que favorezcan el reconocimiento de su mundo interno, el



cual implica un diálogo consigo mismas que también se fortalece y se construye en el diálogo social y colectivo del equipo y la comunidad educativa. Esta autorreflexión incidirá en el bienestar de la educadora y finalmente en respuestas más sensibles en los distintos contextos.

Unido a lo anterior, la respuesta sensible debe tomar en cuenta el factor de la **pertinencia territorial**, en el sentido de considerar las particularidades de cada localidad específica. Esta comprensión del contexto permite una mayor empatía y sensibilidad a las necesidades.

Así también, la sensibilidad educativa se da siempre en un contexto determinado. Cada cultura posee sus representaciones sociales, que definen normas y valores que se transmiten a través de los patrones de crianza; por lo tanto, no es posible generalizar la teoría de la respuesta sensible de manera universal y normativa (Keller y cols., 2018). Los niños y niñas se desarrollan en distintos **contextos socioculturales**, con un número variable de cuidadores que pueden tener roles específicos y diferenciados. Las culturas evolucionan en el tiempo y surgen nuevas formas de relacionarse entre los adultos y los niños y niñas. Sin embargo, hay factores que van más allá de la cultura como es el ejercicio de los derechos de la infancia, que tiene como requisito el establecimiento de relaciones basadas en la sensibilidad, el respeto a sus necesidades y el buen trato.



A su vez, la *sensibilidad educativa* tiene diferentes niveles:

El nivel base es el **diádico**, ya que es importante que esta actitud sensible se de en la interacción de la educadora o técnica en Educación Parvularia con un niño o niña en particular. En educación inicial son numerosas las interacciones diádicas que se establecen, sobre todo en momentos de necesidades específicas de un niño o niña. En estos espacios es crucial mantener una actitud sensible frente a la necesidad percibida y dar la mejor respuesta a esta.

Por otro lado, la mayoría de las interacciones de las educadoras y técnicas son con grupos de niñas y niños. Es por esto que, un segundo nivel se refiere a la **sensibilidad grupal**, entendida como la capacidad de establecer un vínculo cercano con todos los niños y niñas del grupo, sin excluir a ninguno, manteniendo en la mente las necesidades e intereses individuales y grupales de todos los participantes para así dar la mejor respuesta posible al grupo en su conjunto.

Un tercer nivel es la **sensibilidad necesaria para acompañar a las familias de los párvulos** que asisten a los jardines infantiles, lo que implica una actitud respetuosa y empática a las necesidades de niñas y niños y que busca impactar positivamente en sus estilos de crianza e interacciones parentales, para así promover que los padres, madres y familias desarrollen una respuesta sensible con sus hijos e hijas.

Un último nivel se refiere a avanzar en la creación de una **comunidad sensible**, en el sentido de transmitir a la comunidad educativa la relevancia de mantener vínculos sensibles con las niñas y niños, enmarcando esta actitud en el paradigma de los derechos fundamentales en el contexto de Educación Parvularia.






Conclusiones

La Educación Parvularia asume a la niñez en su calidad de sujetos de derecho y manifiesta un propósito compartido por construir una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración y *co-responsabilización* de todos sus actores (MINEDUC, 2019). Para promover el bienestar integral y la armonía de las circunstancias cotidianas que vive el niño y la niña, se debe respetar primero su condición de sujeto de derechos, que debe ser resguardada en todo momento; su condición de persona activa y protagónica de sus procesos educativos y de desarrollo integral; su condición de ciudadano y ciudadana transformadora de realidades (JUNJI, 2020).

Para lograr que niñas y niños ejerzan sus derechos se necesita un entorno sensible a ellos que haga posible la expresión de sus necesidades, intereses y potencialidades, un ambiente que los escuche, considere y acoja, donde las respuestas sean adecuadas y pertinentes. Es necesario que los adultos comprendan cada mundo interno, acompañen los procesos de desarrollo integral, presten atención y sean sensibles a señales, signos y múltiples voces, a través de las cuales niños y niñas se expresan.

Una respuesta sensible impacta de manera positiva en el aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos y promueve la generación de relaciones afectivas y seguras. En el contexto de la Educación Parvularia los equipos pedagógicos son considerados adultos significativos para los niños y niñas, y tienen un rol fundamental para garantizar ambientes bientratantes que propendan a favorecer el bienestar integral de los párvulos y el ejercicio de sus derechos, para lo cual la sensibilidad educativa resulta fundamental.

Desde este contexto, corresponde a los equipos educativos implementar experiencias de aprendizajes lúdicas y significativas, como también, seleccionar y usar recursos, metodologías de aprendizaje y de evaluación en concordancia con una perspectiva de educación integradora y consciente; aquella que considera la primera infancia en sus múltiples dimensiones, es decir, que siente, piensa, actúa, se comunica, conoce, disfruta, explora y aporta. La idea será garantizar la inclusión de todos los niños y niñas en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el rol de los equipos pedagógicos como agentes clave en todos los programas educativos, debe asegurar una gestión sensible, potenciadora y coordinada entre los involucrados, que imprima en cada acción habilidades, actitudes y conocimientos que posibiliten interacciones favorecedoras del bienestar, del ejercicio de la ciudadanía por parte de la niñez y buenos tratos de toda la comunidad educativa. Ello implica un desempeño profesional y ético que fundamente tanto sus acciones como sus decisiones respecto a los procesos pedagógicos (JUNJI, 2020a). 

Referencias bibliográficas

Ainsworth, M. D. S. (1978). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Bowlby, J. (1989). *The role of attachment in personality development and psychopathology*.

Biringen, Z. & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *American journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258-271.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125.

Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2002). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Rough Guides.

Comité de Derechos del Niño (2005). Observación general N°7, *Realización de los derechos del Niño en la Primera Infancia*.

Crittenden, P. M. (2005). Attachment theory, psychopathology and psychotherapy: the dynamic-maturational approach. *Psicoterapia*, 30, 171-182.

Feldman, R. (2012). Bio-behavioral synchrony: A model for integrating biological and microsocial behavioral processes in the study of parenting. *Parenting*, 12(2-3), 154-164.

Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9 (4), 679-700.

Junta Nacional de Jardines Infantiles y Pontificia Universidad Católica (2018). *Manual de video feedback para la promoción de la sensibilidad educativa en equipos de jardines infantiles de la JUNJI*.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. JUNJI. (2017). Política de Ambientes bientratantes. Santiago.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. JUNJI. (2020a). Propuesta Curricular. Santiago: Ediciones de la JUNJI.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. JUNJI. (2020b). Orientaciones curriculares en tiempos de pandemia. Santiago.

Junta Nacional de Jardines infantiles. JUNJI. (2021). Protocolos de actuación para el abordaje institucional de situaciones de maltrato infantil y/o vulneración de derechos. Santiago: Ediciones JUNJI.



Keller, H. (2018). Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11414-11419.

Lieberman, A. F. (1985). Infant mental health: A model for service delivery. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(3), 196-201.

Rodrigo López, M., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E., & Máiquez Chaves, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18 (2), 113-120.

Ministerio de Educación. MINEDUC, Subsecretaría de la Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago.

Ministerio de Educación. MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la buena enseñanza de Educación Parvularia, referente para una práctica pedagógica y reflexiva y pertinente*. Santiago.

Santelices, M., Sieverson, C., Gómez, D., Gómez, E., Maureira, M., Pallamares, A., Gabriel, N., Vera, L. Lizana, M. & Reyes, K. (2022). Effects of a video feedback intervention on sensitivity in early childhood teachers in Chile. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.

Van den Boom, D. C. (1997). Sensitivity and attachment: Next steps for developmentalists. *Child Development*, 68(4), 592-594.

Artículo

02

“La mayor revolución de este tiempo ha sido abrir las ventanas”

Desafíos del
acompañamiento
al desarrollo
socioemocional en
primera infancia





“La mayor revolución de este tiempo ha sido abrir las ventanas” Desafíos del acompañamiento al desarrollo socioemocional en primera infancia

Ximena Poblete Núñez¹ y Piedad Cabrera Murcia²

Resumen

Las medidas de emergencia de la pandemia por COVID-19 en el desarrollo socioemocional de niños y niñas ha sido una de las principales preocupaciones a nivel global y si bien es aún difícil de dimensionar, varios estudios han comenzado a abordar esta temática. Pese a ello, en primera infancia este impacto aún sigue siendo poco visible y estudiado. La primera infancia es el período más vulnerable y crítico para el desarrollo socioemocional; es cuando las primeras interacciones sociales de niños y niñas son el escenario primordial del aprendizaje de las emociones y de la convivencia. En este artículo se presentan las reflexiones de una madre y una educadora de párvulos sobre el impacto que tuvo la pandemia en el desarrollo socioemocional de niños y niñas que asisten al nivel de Educación Parvularia en Chile. Los resultados señalan la relevancia de visibilizar la experiencia de niños y niñas desde la primera infancia como también la necesidad de que adultos cuidadores implementen estrategias que promuevan explícitamente esta dimensión del crecimiento.

Palabras clave:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL, PRIMERA INFANCIA, COVID-19, EDUCACIÓN PARVULARIA.

1 Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Maestría en Artes en Educación Internacional y Desarrollo, University of Sussex. PHD en Educación, UCL Institute of Education. Académica Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado; xipoblete@uahurtado.cl.

2 Educadora especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. PHD en Psicología y posdoctorada en Educación de talentos, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado; pcabrerem@uahurtado.cl.

Introducción

En 1986 Robert Fulghum escribió *Todo lo que necesito para vivir lo aprendí en kindergarten*, libro donde relata cómo aquellas cosas que parecen simples y evidentes resultan fundamentales al aplicarlas a cualquier ámbito de la vida adulta. Fulghum invita a pensar cuánto mejor sería el mundo si, por ejemplo, todos compartiéramos lo nuestro, devolviéramos las cosas donde las encontramos, pudiéramos reconocer nuestras emociones y ser empáticos con los demás al pedir disculpas cuando herimos a alguien.

La primera infancia es un período crítico para el desarrollo socioemocional, cuando niños y niñas aprenden a vincularse afectivamente, primero en el seno de la familia y crecientemente con los otros. Es en las primeras interacciones sociales que los niños y niñas aprenden sobre las emociones propias y las de los demás. Dentro de las habilidades que se desarrollan en esta dimensión está la autorregulación, control de impulsos, confianza en sí mismo, empatía y comportamiento socialmente responsable (Ashdown & Bernard, 2012; Berk et al., 2006). Todas estas habilidades permiten establecer relaciones sociales sanas y tener actitudes positivas frente a los desafíos académicos. Así, el desarrollo socioemocional es un proceso natural y progresivo que va articulando la capacidad cognitiva y psicomotora, permitiendo a niñas y niños reconocerse, expresarse y establecer relaciones con otros y alcanzar su mayor potencial de desarrollo. En Educación Parvularia el trabajo de los equipos pedagógicos es clave para promover el desarrollo socioemocional al ofrecer espacios seguros, acogedores y predecibles (Mineduc, 2018; Ho & Funk, 2018).

26

La pandemia por COVID-19 impactó fuertemente las relaciones sociales y el modo de vida a nivel global. Frente a la emergencia, gobiernos en todo el mundo adoptaron medidas que buscaron frenar la expansión del virus y que incluyeron el aislamiento físico, el uso de mascarillas en espacios públicos, el cierre provisorio de actividades no esenciales, así como de actividades recreacionales y comunitarias, todo lo cual limitó al máximo las interacciones interpersonales. El sistema escolar, en todos los niveles, cerró sus puertas y transitó a una educación a distancia por más de un año afectando aproximadamente al 90% de los niños y niñas en edad escolar a nivel mundial (Unesco, 2020; Robertson, 2020). Los efectos de estas medidas de distanciamiento social en el aprendizaje y en el desarrollo de niños y niñas son aún difíciles de dimensionar a largo plazo y probablemente tomará décadas en comprenderse, aún cuando se estima que es este grupo la principal víctima de la pandemia en relación a los potenciales efectos en su bienestar integral (Abufhele y Bravo, 2021; Egan et al., 2021).

Una revisión bibliográfica sobre los efectos de la pandemia de COVID-19 en primera infancia señala que los párvulos extrañaban el espacio que otorgaba el jardín infantil o el colegio. Por ejemplo, Egan et al. (2021) en un estudio sobre el impacto socioemocional en educación inicial en Irlanda, señala que los párvulos extrañaban las rutinas, estructura y actividades que ofrecía el centro educativo en educación inicial. Asimismo, la falta de interacción con sus amigos y otros pares fue algo que niños y niñas añoraban durante la pandemia. En esta misma línea, un estudio realizado por la organización *Save the Children* mostró que un 56% de padres y madres encuestados reportó que sus hijos estaban menos felices y más preocupados que previo a la pandemia (Save the Children, 2020). Por otra parte, también se han encontrado efectos negativos en la salud mental de los párvulos, con alta sintomatología ansiosa y depresiva, así como trastornos alimenticios y patrones del sueño (Neumann et al, 2021; Retamal, 2022). En Chile, el proyecto “Impacto en la Salud Mental de Preescolares y Escolares Chilenos Asociado a la Cuarentena por COVID-19” mostró un panorama similar, en el que padres y madres reportaron síntomas en sus hijos e hijas como “estar triste” (24,6%), “falta de



ganas para realizar actividades que les gustan” (29,5%), “cambios en el apetito, ya sea comiendo más o menos que antes” (26,4%) y “problemas para dormir” (26,4%). Asimismo, se reportaron síntomas de “irritabilidad, mal genio” (71,9%) “no obedecer” (70,7%) y “cambios en el apetito” (72,8%) (Lagarribel et al., 2021).

Por otra parte, el impacto de la pandemia también ha afectado la salud mental de los adultos cuidadores. Durante este tiempo, diversos estudios realizados con padres y madres revelaron un incremento en el estrés parental y problemas psicológicos asociados a la percepción de las medidas de aislamiento social y de educación a distancia. Asimismo, la evidencia empírica apunta a una relación entre el aumento del estrés parental y problemas de salud mental con las dificultades socioemocionales y de comportamiento de los niños y niñas (Spinelli et al., 2020; Brom et al., 2020; Davis et al. 2020). En esta misma línea, estudios realizados con docentes han señalado que la pandemia y el trabajo telemático tuvieron un impacto negativo en la salud mental



de profesores. En Chile, un sondeo realizado con 6.064 profesores señaló que dentro del grupo que vio más afectado su bienestar psicológico se encontraban las docentes mujeres y aquellos a cargo del cuidado de menores de edad (Cabezas et al., 2022), características centrales de la fuerza de trabajo en educación inicial. Por lo tanto, es fundamental comprender el impacto que ha tenido la pandemia en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en Educación Parvularia, a fin de diseñar políticas educativas que apoyen tanto a niños como a sus cuidadores dentro y fuera del aula.

La pandemia impactó directamente en las primeras experiencias sociales y emocionales de niños y niñas que son fundamentales para su desarrollo y aprendizaje. Con el retorno a la actividad presencial se ha evidenciado una importante brecha en el desarrollo social y emocional de niños y niñas. Las investigaciones han relevado la necesidad de planificar intervenciones tempranas que promuevan interacciones seguras y consistentes que ayuden a reducir este impacto en la salud mental de niños y adolescentes. Dentro de éstas, el retorno a clases presenciales se ha señalado como una estrategia que permite abordar la salud mental de un gran número de niños y niñas a largo plazo (Deolmi & Pisani, 2020; Lagarribel et al., 2021; Retamal, 2022). Entre las medidas de política pública en Educación Parvularia en nuestro país se diseñó e implementó la estrategia de priorización curricular con el fin de acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de niños y niñas en primera infancia y mitigar los posibles efectos adversos a raíz del cierre de las instituciones escolares tan prolongado producto de la pandemia. En su estructura, la priorización curricular focalizó en el reconocimiento y expresión de emociones, el actuar autónomo y la participación en juegos y actividades grupales, y resolución pacífica de conflictos, como objetivos priorizados desde el núcleo de identidad y autonomía y el de Convivencia y Ciudadanía, respectivamente (Mineduc, 2020). Éstos han sido “seleccionados en función de aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que permiten garantizar la adquisición de aprendizajes integrales, que faciliten los procesos de adaptación e interacción en contextos emocionalmente complejos, tanto para niños como para adultos” (Mineduc, 2020 p. 8). Desde el retorno a la presencialidad, esta estrategia se ha extendido en 2022, favoreciendo así que cada centro educativo pueda construir un plan de retorno a las aulas que potencie el desarrollo integral y reduzca las brechas de aprendizaje.

Desarrollo

¿Cuáles han sido las principales necesidades en el desarrollo socioemocional de niños y niñas en el retorno a la presencialidad? Un análisis desde la mirada de madres y educadoras

Sin duda, el retorno a clases al jardín infantil o al colegio es una estrategia que apoya el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Los niños y niñas que vuelven o que comenzaron en 2022 la Educación Parvularia de manera presencial han vivido gran parte de su vida en situación de pandemia y, por lo tanto, es fundamental que el equipo pedagógico, así como las familias, estén atentos para reconocer y acoger emociones, conductas y estilos de relación vincular, considerando el impacto en las emociones y la manifestación de éstas en las conductas y establecimiento de vínculos sociales de niños y niñas. Para ello, es necesario que como adultos tengamos presentes algunos elementos clave que conectan con esta dimensión. Poseer esta claridad asegura que niños y niñas tengan un tránsito exitoso en su proceso de desarrollo y aprendizaje.



Con este fin, se realizó un estudio de caso con una muestra intencionada para comprender cómo educadoras y familias (madres) han percibido el desarrollo socioemocional de niños y niñas en educación inicial. Así también identificar cuáles son sus principales necesidades como adultos cuidadores durante el retorno a la presencialidad. Para esto, se realizaron dos entrevistas, la primera con una educadora de un jardín infantil y la segunda con una madre de una niña de 3 años que asiste a un jardín infantil público Vía Transferencia de Fondos (VTF). El análisis de datos se realizó a partir del método de codificación temática (Gibbs, 2012).

Resultados

A partir del análisis de los datos se encontraron tres temáticas centrales. 1) **Reconocimiento de las emociones de niños y niñas;** 2) **Estrategias para la regulación emocional;** y 3) **Comunicación familia-escuela.** A continuación, se describen estas categorías desde los discursos de madres o educadoras entrevistadas para, a partir de ellos, focalizar en las necesidades del adulto y del niño o niña y, a su vez, relevar aspectos clave de considerar.

1) Reconocimiento de las emociones

Durante la primera infancia las expresiones emocionales son cada vez más selectivas y se socializan primero en el entorno familiar y luego en las interacciones con el entorno social más ampliado. Antes de su primer cumpleaños, niños y niñas son capaces de interpretar las emociones de los adultos ante eventos o situaciones nuevas y así pasan a ser la referencia para evaluar dicha situación y reaccionar frente a ella. Luego, en la socialización con sus pares a través del lenguaje y el juego simbólico, niños y niñas aprenden a reconocer estados emocionales distintos a los propios (Ortiz, Fuentes y López, 2014). Esta socialización más ampliada es, por lo tanto, fundamental para ampliar el repertorio emocional y desarrollar la identidad.

Con el retorno a la presencialidad, la principal preocupación tanto de madres como de educadoras es la dificultad de niños y niñas para relacionarse con sus pares. Frente a esto los adultos tienden a inferir estados emocionales de los párvulos como timidez, miedo, vergüenza, para establecer relaciones con otros. Un ejemplo de ello es el relato de Ana, madre de una niña de 3 años, que señala cómo en este período de retorno a la presencialidad ha observado a su hija tímida en espacios ricos de posibilidades para relacionarse con sus pares.

Creo que lo que más necesitan ahora los niños es paciencia de parte de las personas que los rodean, hay que entender que estos niños que nacieron o vivieron durante el confinamiento, vivieron parte de su infancia de una forma completamente diferente a la de nosotros. Mi hija, por ejemplo, con casi 3 años ahora al principio de las salidas que hacíamos, era extremadamente tímida con los demás niños, no se acercaba a pesar que quería jugar también. Me llevaba a todas partes de la mano, no quería ir sola a ninguna parte incluso al subirse a los juegos.

En este relato se evidencia una primera necesidad referida al reconocimiento de emociones del adulto como del párvulo. El confinamiento llevó a limitar los espacios de interacción y, tal como lo señala esta madre, muchos niños nacidos en el período

de la pandemia no vivieron procesos de interacción con pares de forma directa y presencial. Aprender a jugar con otros no es un proceso automático o espontáneo y requiere un aprendizaje previo, como lo es el reconocimiento de emociones propias y de los demás, también reconocer cuáles son los códigos y normas sociales dentro de las cuales pueden desenvolverse. Esto solo se da en interacción, por lo que las nulas posibilidades de ocupar espacios con otros pares no sólo limitaron las oportunidades de ejercitar esta capacidad, sino también el ponerla en uso.

Es también importante destacar que durante los primeros años de pandemia las interacciones sociales fuera del grupo familiar no sólo se limitaron, sino que se impuso sobre éstas una carga emocional negativa, considerándolas un peligro de contagio, y por lo tanto un riesgo para el bienestar. Es importante considerar que la experiencia de niños y niñas probablemente ha implicado reconocer en sus familiares y educadores referentes emocionales de preocupación, de explícito control sobre situaciones sociales, como por ejemplo los aforos, o la *(im)posibilidad* de compartir juguetes o alimentos. Por lo tanto, es necesario reconocer las emociones de los adultos frente a las interacciones sociales de niños y niñas. La expresión emocional de las familias y comunidad educativa frente a estos encuentros pasan a ser un referente para interpretar las interacciones.

Desde el discurso de Camila, educadora de párvulos, se refleja cómo niños y niñas buscan en los adultos un referente emocional para enfrentar situaciones nuevas. Frente a la pregunta sobre cómo describiría el actuar de los niños en el retorno a la presencialidad señala que:

(Niños y niñas tienen) miedos a salir y tocar, miedos a los bichitos, miedos a saludar a otros. Necesitan constante la validación del adulto... antes sentía que había un poco más riesgo... eran más espontáneos en cada uno de sus movimientos, hoy día no, hoy día necesitan mucho esa validación, mucho me escondo detrás de ti, porque me siento más tranquilo, me siento más seguro. Quieren sentir esa mano del adulto...

En este relato la educadora destaca la importancia del adulto como espacio seguro para comenzar las interacciones, para atreverse a explorar. Este rol ha sido fundamental durante la pandemia, y por lo mismo es necesario reconocer las emociones que provocan en los cuidadores las interacciones entre niños y la confianza en sus capacidades para enfrentar encuentros y desencuentros con sus pares y su entorno. En la pandemia el miedo, los temores y la ansiedad han sido emociones que emergieron en los párvulos, y los datos así lo han puesto en evidencia. La tarea que tenemos como adultos, es la de afinar nuestra capacidad de observación y ver aquello que nos quieren decir los niños y las niñas desde su lugar. Como educadoras es necesario acompañar a Ana en identificar la emoción que está detrás de las conductas de su hija y que van más allá de una timidez. Ana se da cuenta de esta necesidad de reconocer las emociones en los niños, de ponerse en su lugar. En la siguiente afirmación queda de manifiesto su preocupación por intentar en primer lugar entender y luego validar lo que niños y niñas están sintiendo:

Creo que necesitamos tener mucha empatía por ellos porque la pandemia los afectó en mayor o menor medida... (Es necesario) validar las emociones que los niños puedan sentir con el retorno a algo con lo que no estaban nada familiarizados; muchos niños juntos, caras nuevas, lugar nuevo, pueden ser muy abrumadores, además del miedo que se inculcó respecto al contagio.



Sin duda, reconocer que para su hija esta es una situación nueva, no vivida, de la cual no tiene control, y que por lo tanto puede generarle miedo y temor, hace que el adulto pueda implementar estrategias que favorezcan el accionar conductas que permitan regular emociones y dar paso a la interacción. En esta misma línea, la educadora enfatiza la importancia de reconocer o, al menos, preguntarse por el impacto de la pandemia en las emociones de niños y niñas:

Imagínate que estos niños, a los que tuvimos encerrados, no conocen el barro, no se atreven a salir a jugar afuera porque ¡la mayor revolución de hoy ha sido abrirles las ventanas! A ellos les dijeron que teníamos que estar adentro y usar esa mascarilla... Es importante que uno misma aprenda de a poco a soltar ese miedo.

En este relato queda de manifiesto no sólo la importancia de reconocer el efecto de las restricciones sanitarias en los niños, sino también el rol de los adultos en identificar nuestras emociones y miedos en relación al reencuentro y de qué manera expresamos estas emociones con los niños y niñas.

2) Expresión y regulación de emociones

Junto con reconocer las emociones de niños y niñas, así como la de los adultos, uno de los principales desafíos en el desarrollo socioemocional del retorno a la presencialidad ha sido el desarrollo de un repertorio de expresión emocional. En esta línea, educadoras y padres reportan un incremento en los conflictos interpersonales entre pares, así como problemas de convivencia tanto en Educación Parvularia como en el resto del sistema educativo.

En la primera infancia la expresión y regulación de las emociones está en pleno desarrollo y las interacciones sociales, tanto con los adultos como con los pares, son el escenario donde se ponen en práctica estas destrezas. En consecuencia, la limitación de éstas durante la pandemia ha tenido un importante efecto en la manera en que niños y niñas se vuelven a encontrar en los espacios escolares. Un ejemplo de esto lo muestra Camila, educadora, al señalar que niños y niñas parecieran contener emociones y tener dificultades en modular su expresión.

(La pandemia) ha sido un daño importante en términos de lenguaje, no tanto en expresión verbal, sino en la expresión de emociones. Creo que todo esto ha desarrollado como un miedo constante a decir lo que siento y todo explota de la misma manera. Entonces, lo que más veo en términos de emociones es una rabia constante y contenida, o un enojo constante que siempre se convierte en llanto. Entonces, finalmente no hay herramientas para resolver con el otro si no está socializando. Este primer proceso de socialización post pandemia, salir de casa... es como ellos se van reflejando y ese ha sido un gran desafío, mirarse en el otro, encontrarse en el otro, jugar con el otro...

Con este relato la educadora refleja, en primer lugar, la importancia de reconocer las emociones de miedo, enojo o rabia que sienten niños y niñas y que se encuentra “contenida” sin tener oportunidad de expresarse. En segundo lugar, visibiliza la importancia del permitir a niños y niñas encontrarse y resolver sus diferencias, de probar con otros distintas maneras de resolver problemas, aprender distintas formas de expresión, ya que, como relata la educadora, “todo explota de la misma manera”. En esa “explosión”, también se devela una falta de mecanismos o estrategias de regulación emocional que se aprenden en estas edades a través de la imitación de comportamientos de los adultos significativos siempre dentro del marco de las normas de los contextos de socialización en que se encuentren. Es en la regularidad de los contextos de socialización, primero la familia y luego la escuela, donde se aprende a relacionar cómo distintas situaciones provocan ciertas emociones y, por lo tanto, cómo regularlas ajustándose a las normas del contexto. Así, los niños y niñas desde los cuatro años pueden “comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da entre cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue” (Ortiz, Fuentes y López, 2014).

Actualmente, la falta de interacción, sumado al estrés y ansiedad, entre muchas otras emociones que generó la pandemia, podrían estar repercutiendo en la dificultad de niños y niñas de encontrar las herramientas que le permitan tolerar la frustración, resolver conflictos con otros y desarrollar un repertorio de expresión de emociones que les permitan una mejor convivencia. Esto requiere reconocer también intenciones y emociones en los demás y buscar consensos entre lo que se desea y lo que es posible lograr. Si bien este es un desafío en la primera infancia, hoy en día se encuentra exacerbado y, por lo tanto, los educadores juegan en esto un rol crucial facilitando estos encuentros, estableciendo junto con los niños y niñas las reglas de convivencia y apoyándolos en identificar distintas maneras de expresar sus emociones.

3) Observar, escuchar y acompañar: implicancias para la práctica pedagógica

Como se mencionaba al inicio de este artículo, es difícil dimensionar aún las implicancias de la pandemia en el desarrollo socioemocional de niños y niñas. Sin embargo, hay algunas pistas que son relevantes de considerar al trabajar con la primera infancia en este paso a la presencialidad. En este acotado estudio se pueden ver las similitudes de las apreciaciones de la madre y educadora entrevistadas en



cuanto al reporte de conductas que se observan en niños. Ambas manifiestan en su discurso “*la búsqueda de la mano del adulto*” como un elemento revelador al incorporarse en espacios abiertos de socialización. Sin duda, la perspectiva que aporta la educadora es clave para entender cómo acompañar el desarrollo social y emocional de niños y niñas en primera infancia, pero previo a ello, es necesario la realización de un conjunto de pasos que permitan contar con información para la toma de decisiones pedagógicas.

La educadora da cuenta de una forma particular de ocupar la observación como una herramienta que moviliza la comprensión del niño y la niña. Un primer elemento es la consideración de las conductas, corporalidad y lenguaje verbal y no verbal de los niños y niñas en el espacio de interacción. ¿Qué nos quieren decir con esas conductas? ¿Qué aporta el lenguaje no verbal o verbal que expresan en ese momento? Hacerse estas preguntas son la pieza clave para poder observar, y, por sobre todo, acompañar el bienestar socioemocional de los párvulos.

“Antes eran más espontáneos, autónomos en resolver sus cosas... hoy día no”. Con esta reflexión, la educadora hace ver la necesidad de tener en mente un segundo elemento referido al antes y el ahora y preguntarse explícitamente por el impacto de la pandemia en los niños y niñas y en el grupo. Para ello, preguntas como por ejemplo: *¿cómo conocimos?, ¿cómo están los niños y niñas?, ¿cuáles eran/son sus logros en el desarrollo?, ¿cuáles sus actitudes?, ¿cómo reaccionaban o reaccionan frente a...?*, permiten trazar una línea temporal entre estos momentos y realizar el diagnóstico inicial a partir de la observación.

Un tercer elemento clave en este análisis y que se puede conectar con su discurso es la búsqueda de una explicación a la conducta en conexión con los conocimientos que tenemos del desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas en estas edades. La educadora busca una explicación de lo que podría estar pasando con los niños y niñas: *“me escondo detrás de ti, porque me siento más tranquilo, me siento más seguro”*. Esta afirmación implica al educador aplicar sus conocimientos, en este caso de la dimensión socioemocional, para poder planificar acciones que vayan en beneficio de su desarrollo integral y que, por lo tanto, involucren al niño o niña, al equipo pedagógico y la familia.

En este caso, la educadora muestra la importancia de contar con un modelo de observación, clave en la práctica pedagógica. No basta con señalar que el rol de educadores y educadoras consiste en observar y tomar registros en un cuaderno de notas. La invitación es, por lo tanto, a ser conscientes como educadores de pensar pedagógicamente cuando lo que queremos es apoyar el desarrollo integral de niños y niñas.

Una vez que se ha observado y reconocido las emociones de los niños y niñas, otro elemento clave es el acompañamiento que puede hacer la educadora para apoyar la expresión de éstos. Definir en conjunto reglas de convivencia que involucren la aceptación de todo tipo de emociones es un primer paso. La educadora en este estudio propone:

Decirles, por ejemplo, que lo que estás sintiendo es rabia. Estás enojado y tienes mucha rabia. Está bien tener rabia cuando te quitan las cosas, eso es algo que da rabia. Lo que no podemos hacer es dañar. Por lo tanto, lo que yo hago es marcar el límite con la conducta no con la emoción. En ningún momento reprimo la emoción. También digo, que ya que estás enojado, podemos buscar un bichito que esté enojado, un juguete enojado. Siempre reconociendo su emoción.

Para niños y niñas es fundamental sentirse escuchados y reconocidos en sus emociones. Pero esto no implica directamente que sepan qué hacer con ellas o cómo expresarlas. Lo que hace esta educadora muestra la relevancia de diferenciar el estado emocional interno de la expresión conductual externa al momento de poner límites y establecer las normas de convivencia.

Conclusiones

La promoción del desarrollo socioemocional ha cobrado una importancia fundamental en Educación Parvularia durante la pandemia y, particularmente, con el retorno a la presencialidad. Las limitaciones de las interacciones sociales junto con la carga emocional de ansiedad, miedo y preocupación por el contagio que se asoció a estos encuentros ha tenido impacto en la vida de todos, especialmente en la de niños y niñas que vieron coartados los escenarios de aprendizaje emocional y relacional que proporcionan los centros de educación inicial. Por otra parte, la literatura ha mostrado que la salud mental de los adultos también se ha visto afectada negativamente con la pandemia; en el caso de los docentes esto ha sido más relevante en mujeres y pedagogas al cuidado de niños y niñas, lo que implica un doble desafío para acompañar el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Este estudio buscó crear un diálogo entre las voces de dos cuidadoras, una madre y una educadora, y desde sus perspectivas, identificar las necesidades de niños y niñas y también dar luces sobre cómo apoyar su desarrollo socioemocional.

Un primer elemento que aparece como indispensable es la necesidad de reconocer las emociones de niños y niñas. Es casi inevitable atribuir emociones a los comportamientos de niños y niñas, pero es fundamental poder entender de manera empática qué es lo que están sintiendo, validando y ayudando también a reconocer en ellos distintas emociones.


En segundo lugar, aparece la necesidad de acompañar en el desarrollo de un repertorio amplio de expresión emocional. Ésta también requiere un aprendizaje que se da en la interacción. Se aprende de las figuras significativas, que son los adultos, a cómo sentirse y expresar esa emoción frente a situaciones nuevas. Los espacios de interacción social como el jardín infantil o colegio permiten a niños y niñas conocer distintas formas de expresión emocional. En el encuentro se ponen en juego distintas formas de manifestar sentimientos que tienen relación con los contextos familiares y culturales de cada niño y niña. En este retorno a la presencialidad, se percibe una fuerte contención de emociones y una expresión uniforme cuando estas se desbordan. El rol de los adultos es esencial en validar las distintas emociones de niños y niñas y permitirles ensayar diversas maneras de expresarlas dentro de los límites de la convivencia. Las educadoras y todo el equipo pedagógico cumplen un rol fundamental como expertas en educación inicial, pues reconocen las características del desarrollo socioemocional de niños y niñas y diseñan espacios de aprendizaje seguros y contenedores donde se pueda modelar distintas maneras de expresar la diversidad de emociones.

El jardín infantil aparece hoy como un espacio que promueve la salud mental. Repensar el espacio de esta manera nos invita a relevar el bienestar, desarrollo pleno y trascendencia del niño y la niña tal como lo declaran los principios de la Educación Parvularia. Pensar en habitar este espacio como promotor de un desarrollo de salud mental sana, es una estrategia que debería abordarse desde el mismo diseño de experiencias de aprendizaje.



Generar estas experiencias, que releven el bienestar y desarrollo pleno, sin duda es una estrategia que debe producirse en un contexto natural.

Para tratar la Educación Parvularia como el primer nivel educativo que atiende el bienestar y desarrollo de niños y niñas, se requiere contar con políticas públicas que acompañen este nuevo escenario. Por ejemplo, en la formación continua de docentes es importante diseñar estrategias que acompañen a niños y niñas y a familias en poder abordar el reconocimiento de emociones entregando herramientas que empoderen a todos los actores en estrategias que puedan ser útiles para acompañar el desarrollo emocional de niños y niñas en primera infancia. Asimismo, acompañar a cuidadores y educadoras en este periodo de post confinamiento en estrategias de autocuidado y de bienestar emocional que favorezcan la construcción de vínculos confiables, de apoyo, que permitan construir un ambiente de confianza y de seguridad para niños y niñas. Sin duda que pensar en este tipo de acciones pone en tensión acciones a nivel macro que se desplieguen en otros microsistemas.

El desarrollo socioemocional en la infancia es fundamental para la vida en sociedad, pero también para la formación de la identidad y autoestima del ser humano. En el desafío de encontrarnos con otros, también nos desafiamos a conocer quiénes somos nosotros, qué me gusta y qué me enoja, qué puedo tolerar y lo que no, así como establecer límites para cuidar y ser cuidado. En este sentido, la pregunta que propone Fulghum cobra sentido y reaparece como fundamental al haber atravesado dos años de confinamiento por pandemia: *¿cómo sería el mundo si aprendiéramos habilidades para compartir y respetarnos?* La Educación Parvularia tiene un rol clave en este tema. 

Referencias bibliográficas

Abufhele, A. & Bravo, D. (2021). *Efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas escolares*. Centro UC Encuestas y Estudios Longitudinales.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481>.

Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believer play: wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Brom, C., Lukavsky, J., Greger, D., Hannemann, T., Strakova, J., & Svaricek, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st -9th Graders' Parents. *Frontiers in Psychology*, 5, 103. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>.

Cabezas, V.; Narea, M.; Torres, D.; Icaza, M., Ecalona, G.; Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhé*, 31(1), 1-24. 10.7764/psykhe.2020.22427.

Deolmi M, Pisani F. (2021). Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. *Acta Biomed 2020* DOI: 10.23750/abm.v91i4.10870, disponible en <https://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/10870/9473>.

Egan, S.; Pope, J.; Moloney, M; Hoyne, C.; Beatty, C. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925-934.

Fulghum, R. (1986) *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten: Uncommon Thoughts on Common Things*. New York Ballentine Books Trade Paperbacks.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata: Madrid.

Lagarribel, M., Halpern, M., Montt, M., & Rojas-Andrade, R. (2021). Impacto en la Salud Mental de Preescolares y Escolares Chilenos Asociado a la Cuarentena por COVID-19. Santiago: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Retrieved from <https://www.uchile.cl/noticias/173108/determinan-el-impacto-de-la-cuarentena-en-la-salud-mental-de-escolares>.

Mineduc. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*.

Mineduc. (2020). *Priorización Curricular Covid-19 Educación Parvularia. Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel Transición*. Unidad Currículum y Evaluación.

Neumann C., Cancino I., Salfate C. & Sandoval J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños(as) y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia* 4, 53-58.



Ortiz, M. J.; Fuentes, M. J.; López, F. (2014). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo 1. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

Retamal, D. (2022). Efectos de la pandemia COVID-19 en la salud mental infanto-juvenil: revisión bibliográfica, *ARS MEDICA-Revista de Ciencias Médica*, 47 (3), 23-31 doi.org/10.11565/arsmed.v47i3.1913.

Roberton, T. (2020). Prioritising children's rights in the COVID-19 response (Editorial). *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(7), 479.

Save the Children International. (2020). "Children at risk of lasting psychological distress from coronavirus lockdown": Save the Children." *Save the Children International*. Retrieved May 8, 2020, from <https://www.savethechildren.net/news/%E2%80%98children-risk-lasting-psychological-distress-coronavirus-lockdown%E2%80%99-save-children>.

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.

UNESCO (2020). *Re-opening schools, when, where and how*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>.

Artículo

03

**El cuidado sensible
y la disciplina
positiva en la
primera infancia
para el bienestar y
desarrollo integral de
la niñez en contextos
socioeconómicamente
vulnerables**





El cuidado sensible y la disciplina positiva en la primera infancia para el bienestar y desarrollo integral de la niñez en contextos socioeconómicamente vulnerables

Regina Lohndorf¹

Resumen

Las prácticas de crianza son fundamentales para el bienestar y desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia. En las regiones de La Araucanía y Los Lagos se reclutó una muestra de 110 familias pertenecientes a dos grupos étnicos –mapuche o no-mapuche– ambos de niveles socioeconómicos bajos, para investigar cómo los dos entornos más significativos del cuidado infantil, el hogar y el jardín infantil, afectan el desarrollo infantil. Al momento de reclutar la muestra, las madres participantes tenían bebés de seis meses, los que se siguieron a través del tiempo hasta que cumplieron cinco años. Este artículo explora si la disciplina apoyadora materna (compuesta por la crianza sensible y la disciplina positiva de la madre) y el nivel socioeconómico del hogar, influyen en las habilidades de alfabetización y matemática temprana de niños y niñas. Además, se investigó a través de qué mecanismo el nivel socioeconómico impacta el desarrollo cognitivo infantil. Se encontró que las madres que eran sensibles en las interacciones y que disciplinaron a sus hijos o hijas en el nivel medio (3 años y medio) de manera cálida y constructiva tenían hijos o hijas con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana en el nivel de transición (5 años) en comparación con madres que eran menos sensibles y, más específicamente, que utilizaban menos estrategias de disciplina positiva. Además, el análisis de datos reveló un efecto indirecto del nivel socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo a través de la disciplina apoyadora materna. En otras palabras, niveles socioeconómicos ligeramente más altos de las familias impactaron la disciplina apoyadora materna favorablemente, la que a su vez afectó las habilidades de alfabetización y matemática temprana de los párvulos de manera positiva.

Palabras clave:

CRIANZA SENSIBLE, DISCIPLINA POSITIVA, ALFABETIZACIÓN Y MATEMÁTICA TEMPRANA, CONTEXTO BIÉTNICO, FAMILIAS DE BAJOS INGRESOS.

Este estudio se pudo realizar gracias al financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT.

¹ Psicóloga, Doctorado en Educación, Docente e Investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, regina.lohndorf@uc.cl

Introducción

La crianza parental es el motor más importante del bienestar y desarrollo de los niños y las niñas. Sin embargo, aún no se comprende bien cómo el involucramiento parental durante la primera infancia impacta el desarrollo de los niños y niñas. Se sabe poco sobre los mecanismos y procesos familiares que ocurren en la intimidad de los hogares. Lo que sí se conoce es que el involucramiento activo de las familias en la crianza y educación de los párvulos es fundamental para su bienestar y desarrollo integral. Por lo tanto, los equipos pedagógicos buscan vincularse con las familias para formar alianzas y potenciar juntos el bienestar y desarrollo de los niños y niñas. La importancia de las familias y la colaboración con ellas se ha hecho más visible durante la pandemia.

Las prácticas de crianza eficaces son numerosas y diversas, especialmente cuando se ven a través de lentes culturales. No obstante, la investigación internacional ha destacado las siguientes prácticas de crianza universales que apoyan el bienestar y desarrollo de la niñez, independientemente de su cultura (Teti et al., 2017; Bornstein, 2019):

- Proporcionar un entorno seguro y saludable.
- Mostrar calidez y sensibilidad.
- Utilizar disciplina positiva y no punitiva, coercitiva o dura.
- Participar en interacciones recíprocas que incluyan una responsividad dirigida, consistente y sintonizada a las solicitudes verbales o no-verbales del niño o la niña.
- Establecer rutinas.
- Participar en interacciones lingüísticas significativas como hablar con los hijos e hijas, cantar, contar cuentos o compartir la lectura de libros en culturas escritas.
- Realizar prácticas que promuevan la salud física y mental de los niños y niñas, por ejemplo, atención prenatal, lactancia materna, vacunación, nutrición, limitación del tiempo en pantalla y actividad física.

El presente artículo tiene como objetivo compartir algunos resultados del estudio longitudinal *“Diferencias culturales en la crianza y el desarrollo infantil en el sur de Chile”* realizado en las regiones de La Araucanía y Los Lagos antes de la pandemia. El estudio busca comprender cómo los dos entornos más significativos del cuidado infantil, el hogar y el jardín infantil o escuela, afectan el desarrollo de los niños y las niñas en etapa parvularia. Este artículo se enfoca en dos prácticas de crianza y su influencia sobre el desarrollo infantil: (1) la sensibilidad materna y (2) la disciplina positiva. Más allá de describir los resultados del estudio, el artículo aborda cómo podemos fomentar el cuidado sensible y la disciplina positiva, no sólo en los hogares, sino también en las aulas para que se constituya una sólida base para el bienestar y desarrollo integral en la primera infancia.

Antecedentes teóricos y empíricos

En este apartado se presentan los antecedentes teóricos y empíricos del cuidado sensible y de la disciplina positiva y su importancia para el bienestar y desarrollo integral de niños y niñas en la etapa parvularia.



La crianza sensible

Mary Ainsworth, coautora de la *teoría del apego*, acuñó el término *sensibilidad* y lo definió como (1) la capacidad del cuidador(a) principal de observar e interpretar las señales de su hijo o hija correctamente y (2) la repuesta rápida y adecuada a sus señales (Ainsworth, 1974). En otras palabras, significa que el cuidador(a) principal está sintonizada con su hijo o hijas. El o ella percibe y responde bien a sus necesidades físicas, socioemocionales y cognitivas. Ainsworth describe la sensibilidad materna de la siguiente manera:

La madre está exquisitamente sintonizada con las señales del bebé; y responde rápida y adecuadamente a ellas. Ella es capaz de ver las cosas desde el punto de vista de su bebé; sus percepciones de las señales y comunicaciones de él no están distorsionadas por sus propias necesidades y defensas. Ella "lee" las señales y comunicaciones del bebé con destreza, y sabe cuál es el significado de cada una, aunque sean muy sutiles, mínimas y difícil de notar para otra persona. La madre casi siempre le da al bebé lo que él indica que quiere, aunque quizás no invariablemente. Cuando cree que es mejor no cumplir con sus demandas, por ejemplo, cuando él está demasiado excitado, demasiado imperioso o quiere algo que no debería tener, tiene el tacto de reconocer su comunicación y ofrecer una alternativa aceptable. Las interacciones con el bebé son "suaves y fluidas" y ambos se sienten cómodos y satisfechos (Ainsworth et al., 1974, pp. 231–232).

La disciplina positiva

El diccionario Oxford define *disciplina* como (1) la práctica de entrenar a las personas a la obediencia de las reglas y al orden, (2) un método de entrenamiento mental, corporal y moral, y (3) la capacidad de controlar su comportamiento. Diana Baumrind desarrolló la *teoría de estilos parentales* (autoritativo, permisivo y autoritario), en la cual el adecuado uso de la disciplina ocupa un lugar especial (1971). La *disciplina positiva* es la habilidad de los padres autoritativos de manejar la conducta de sus hijos e hijas de manera apropiada, efectiva y competente sin usar estrategias disciplinarias que duelen física o emocionalmente o que dañen la autoestima de su hijo o hija. La disciplina positiva no significa que los niños y las niñas hagan lo que desean para mantenerlos contentos o que se evite que sientan emociones negativas como la frustración, desilusión o ira. Para que la disciplina sea efectiva tiene que incluir cuatro componentes: (1) la consistencia, (2) el apoyo a la autonomía, (3) la toma de perspectiva y (4) la aceptación de los niños y niñas (Grusec et al., 2017). *Consistencia* significa que las reglas y consecuencias de la violación de las reglas tienen que ser claras y su reforzamiento, constante. Padres sientan las bases para la internalización de reglas de convivencia y valores si *apoyan la autonomía* de sus hijos e hijas, si les proporcionan razones significativas para comprender los límites y exigencias, si les ofrecen la posibilidad de elegir y la oportunidad de tomar iniciativa dentro de esos límites y si reconocen sus sentimientos. Los padres que *toman la perspectiva* de sus hijos e hijas tienen más posibilidades de identificar los malentendidos o las razones del mal comportamiento y, por lo tanto, tienen más posibilidades de llevar a cabo intervenciones que facilitan el cumplimiento de sus exigencias. Además, es crucial que la disciplina ocurra en una relación cálida, responsiva y de confianza, aceptando al niño o niña como un aprendiz activo e involucrándolo como participante en el proceso de resolución de problemas.

Basado en estos cuatro principios básicos, en una situación de disciplina, una madre o un padre competente demuestra las siguientes prácticas parentales:

1. Comunica con claridad al niño o niña cuáles son las reglas y límites.
2. Muestra aprecio positivo al niño o niña y tiene una actitud cariñosa y cálida hacia él o ella.
3. Ofrece apoyo emocional, por ejemplo, alentándolo, proporcionando una base segura de afecto positivo y proveyendo la confianza de que sí lo va a lograr.
4. Usa estrategias positivas para ayudar al niño o niña a obedecer las reglas o respetar los límites; por ejemplo, explica las razones de por qué tiene o no que hacer algo, ofrece una alternativa, distrae el niño o niña para hacerlo más fácil para él o ella o promete al niño(a) la niña gratificación retrasada (“si terminas de comer, vas a poder ir a jugar con la pelota”).
5. Cambia hábilmente de estrategia si se da cuenta de que el niño o la niña tiene dificultades y provee calma y reaseguro, lo cual puede hacerlo moviéndose más cerca del niño o de la niña para darle un sentido de apoyo físico (“estoy aquí contigo y juntos(as) lo vamos a lograr”).

El impacto de la crianza sensible y la disciplina positiva sobre el bienestar y desarrollo infantil

La investigación en países de altos ingresos del hemisferio norte (Norteamérica y Europa) vincula la crianza sensible y disciplina positiva consistentemente a un mayor bienestar y desarrollo de niños y niñas en la primera infancia (Chazan-Cohen et al.,



2009; Newland, 2015). Estudios suelen encontrar una relación entre la crianza sensible y un desarrollo cognitivo más favorable en funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades de alfabetización y matemática temprana (Welsh et al., 2014). Un estudio en los Estados Unidos encontró que los recursos económicos de las familias influyeron en el desempeño cognitivo de los niños y niñas a través del apoyo emocional y crianza sensible durante los tres primeros años de vida (Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008). Sin embargo, hasta donde se sabe, aún no se han realizado estudios observacionales longitudinales (se toman datos en distintos momentos) de la relación entre la crianza sensible y la disciplina de los padres y el bienestar y desarrollo de niños y niñas en América Latina. Sólo existen dos estudios observacionales transversales (se toman datos en un único momento) recientes de Perú y Brasil que vinculan la sensibilidad del cuidador con un apego seguro y más bienestar socioafectivo del infante (Fourment et al., 2022; Mesman et al., 2021). Sin embargo, una revisión de estudios en diversos países latinoamericanos ilustra que las intervenciones centradas en la mejora de la crianza sensible y responsiva tuvieron un impacto significativo –y, en algunos casos, duradero– en el desarrollo infantil. Las evaluaciones de impacto más rigurosas de las intervenciones parentales sobre el desarrollo de niños y niñas en la primera infancia se ejecutaron en Jamaica, Colombia, Argentina, Cuba, Ecuador y Brasil (Vegas & Santibáñez, 2009). En Chile, se implementó con éxito el programa de crianza positiva “*Viviendo en familia*”, para reducir el abuso infantil, la negligencia y la violencia doméstica (Gómez et al., 2012). Un ejemplo de una propuesta educativa para el desarrollo infantil durante la primera infancia en Chile es el programa parental semipresencial *Conozca a su hijo* (CASH) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, que entrega herramientas y desarrolla competencias en los adultos responsables de la crianza de niños y niñas menores de seis años que habitan en sectores rurales, áreas de alta dispersión geográfica y con condiciones climáticas adversas, o sectores urbanos de alta concentración de población, en contextos socioeconómicamente vulnerables y que no tienen acceso a Educación Parvularia. La capacitación de los adultos responsables les permite contribuir al cuidado y protección de niños y niñas y apoyar sus aprendizajes para generar mejores oportunidades para su desarrollo integral. Una evaluación del programa CASH mostró efectos positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y niñas participantes en comparación con niños y niñas del grupo de control, al momento de entrar a la escuela. Estas diferencias, sin embargo, desaparecieron al terminar el primer año de enseñanza básica (Vegas & Santibáñez, 2009). En general, los resultados de los estudios de intervención son alentadores y destacan el papel importante de una crianza sensible para fomentar el bienestar y desarrollo integral en contextos de vulnerabilidad socioeconómica en América Latina.

Modelo de estrés familiar: dificultades económicas y procesos familiares

Seis décadas de investigación internacional han revelado las condiciones que dificultan la crianza competente de los padres (Teti et al., 2017). Niños y niñas de familias de niveles socioeconómicos (NSEs) bajos suelen experimentar una brecha de oportunidades comparado con niños y niñas de familias de NSEs más altos. La pobreza y sus acompañantes, como los barrios inseguros, viviendas deficientes, hacinamiento; así como el desempleo o los bajos salarios; el difícil acceso a una atención de salud de calidad; la ausencia de beneficios para los empleados, tales como licencias médicas pagadas o días de permiso pagados para el cuidado infantil si el hijo o la hija se enferma; jornadas laborales extendidas, irregulares, nocturnas o no flexibles; la ausencia de cuidado infantil adecuado, y la falta de acceso a la educación (incluida la formación laboral), son un reto para una crianza sensible e involucrada.

FIGURA 1: EL MODELO DE ESTRÉS FAMILIAR (CONGER & DONNELAN, 2007).



Según el *modelo de estrés familiar* (Figura 1) tanto la presión económica como las necesidades básicas insatisfechas (por ejemplo, comida y ropa), los recortes financieros (como el aplazamiento de las compras, de tratamientos médicos o el cambio de residencia), la incapacidad de pagar las cuentas, impacta el ajuste individual y el funcionamiento familiar. Si el estrés que generan las dificultades económicas es alto, los padres corren un mayor riesgo de sufrir problemas emocionales (por ejemplo, depresión, ansiedad, ira y alienación) y problemas conductuales (por ejemplo, consumo





de sustancias y violencia). Los problemas de salud mental de los padres predicen el aumento de los conflictos interparentales y la reducción de apoyo en la relación de pareja y este proceso, a su vez, aumenta la probabilidad de prácticas de crianza menos cálidas y enriquecedoras y más insensibles e incoherentes (Conger et al., 2010; McLoyd et al., 2014). Es decir, es esperable que los padres ocupados en sus propios problemas económicos, personales y de pareja reduzcan el tiempo, la atención y el involucramiento con sus hijos(as) (Conger & Donnellan, 2007; Hoff & Laursen, 2019). Numerosos estudios internacionales demuestran la importancia de la salud mental de los padres, la armonía de la relación de los padres, la calidez y el apoyo emocional entre ellos y hacia sus hijos(as), la crianza sensible y la disciplina positiva para el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas (Newland, 2015).

Etnia y procesos familiares

Las experiencias de desarrollo de la niñez en los hogares también pueden variar según su origen étnico y la influencia de la cultura en las prácticas de crianza se ha demostrado en numerosos estudios (Bornstein, 2019). La etnia determina lo que hacen los padres, lo que poseen los niños y niñas, cómo se pasa el tiempo juntos y las interacciones que se producen. Para las familias de culturas étnicas minoritarias, la socialización de sus hijos dentro de una cultura mayoritaria dominante puede ser especialmente desafiante (García Coll, 2002). Aparte de las influencias directas de la cultura en la crianza de los hijos, hay otras fuerzas contextuales colaterales que inciden en las familias de grupos minoritarios étnicos, a las que los miembros del grupo mayoritario no están expuestos. Los miembros de los grupos minoritarios étnicos tienen más probabilidades de sufrir discriminación individual o institucional, racismo, marginación, estigmatización y oportunidades socioeconómicas y de movilidad social restringidas (Carter et al., 2017). Además, personas pertenecientes a los pueblos originarios, pueden estar expuestos a factores adicionales de estrés, como la pérdida de tierras, cultura, lengua e identidad, y la presión para adaptarse al estilo de vida de la cultura dominante (King et al., 2009; O'Neill et al., 2018). La *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia* (ELPI) realizada en Chile es un estudio que posee la muestra de familias más grande del hemisferio sur que es representativa a nivel nacional. La ELPI reveló que el nicho de desarrollo de los niños indígenas mapuches es menos favorable que el de los niños no-indígenas, ya que se caracteriza por menores ingresos familiares, menor escolaridad materna, mayor estrés parental y una calidad del entorno familiar reducida debido a la brecha de oportunidades (Navarrete, et al., 2018).

Impacto de la pandemia sobre los procesos familiares y el bienestar y desarrollo infantil

Considerando el impacto negativo de la pobreza sobre los procesos familiares y el desarrollo infantil, es sumamente preocupante que, según estimaciones de UNICEF, hasta un 46% de los niños y niñas podrían quedar en condición de pobreza a consecuencia del impacto de la pandemia, lo que representa un aumento del 22% en este índice en 2020. La crisis de salud mundial trae consigo una recesión económica, la cual aumenta la probabilidad de que niños y niñas estén expuestos a situaciones complejas en su hogar como condiciones de hacinamiento, malnutrición, déficit alimentario y/o material, problemas de salud física y mental de los cuidadores o exposición a situaciones de violencia (UNICEF, 2020). La pandemia, además, ha provocado mayores traumas y pérdidas en los niños y niñas y ha conllevado una disminución considerable de asistencia a jardines infantiles y escuelas. Durante la

pandemia, 98 millones de niños en América Latina se han visto afectados por el cierre total o prolongado de las escuelas y las cuarentenas más largas del mundo (CEPAL-UNESCO, 2020). Los resultados del *Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2020*, levantado por la Agencia de Calidad de la Educación, muestran que durante el período de cierre de escuelas producto del COVID-19 existió en la población infantil en Chile una alta prevalencia de emociones vinculadas a sentimientos negativos como aburrimiento, enojo o menos ganas de hacer las cosas (UNICEF, 2021). Un estudio del Centro UC Encuestas ha demostrado que los niños y niñas matriculados(as) en jardines infantiles en la Región Metropolitana en 2020 han tenido promedios significativamente menores en desarrollo general y un aumento en problemas socioemocionales comparados con niños de características similares evaluados en 2017 como parte de la ELPI (Abufhele & Bravo, 2021). Es importante recordar que los cierres prolongados de jardines infantiles y colegios durante la pandemia no sólo significó que niños y niñas perdieran oportunidades de aprendizaje, en particular para aquellos que viven en contextos más vulnerables, sino que también pasaran más tiempo en casa con sus familias que lucharon contra distintas adversidades. La pandemia enfrentó a las familias con grandes desafíos como el aislamiento social, confinamiento en viviendas pequeñas, enfermedades graves o, incluso, fallecimientos de seres queridos, disminución de ingresos y aumento de estrés por lidiar simultáneamente con las responsabilidades del hogar (como las tareas domésticas y el cuidado de los niños, de los enfermos y/o los adultos mayores) y del ámbito laboral. El *Modelo de Estrés Familiar* predice que estos desafíos repercuten en la calidad y cantidad de las interacciones familiares y en el bienestar y desarrollo de niños y niñas, lo que es una posible explicación para los resultados indicados en este apartado: el aumento de problemas de salud mental de los niños y niñas en pandemia y la disminución de su desarrollo general.

En resumen, la revisión de los antecedentes teóricos y empíricos nos demostró: (1) la importancia de la crianza sensible y disciplina positiva para el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, (2) el impacto desfavorable de las dificultades económicas y de la crisis sanitaria sobre los procesos familiares, (3) la relevancia de la pertenencia a un grupo étnico para el desarrollo infantil, y (4) que se puede promover una crianza competente con intervenciones parentales. La revisión bibliográfica también reveló que no se sabe qué prácticas usan los padres en Chile para criar a sus hijos e hijas en etapa parvularia y cómo estas afectan el desarrollo de niños y niñas. Este artículo aborda la brecha de conocimiento en este tema tan relevante.

Preguntas de investigación

En las regiones de La Araucanía y de Los Lagos en Chile se investigó lo siguiente en una muestra perteneciente a dos grupos étnicos (mapuche y no-mapuche):

1. ¿Un nivel socioeconómico más alto, la pertenencia al grupo mayoritario étnico (no-indígena) y una mayor disciplina apoyadora materna (esto quiere decir, una combinación de crianza sensible y disciplina positiva) están relacionadas con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana de niños y niñas en etapa parvularia de familias en situación de vulnerabilidad?
2. ¿A través de qué mecanismo influye el nivel socioeconómico de las familias (compuesto del ingreso familiar y la educación materna) en el desarrollo cognitivo de sus hijas e hijos en etapa parvularia?



Metodología

A continuación, se presenta la metodología del estudio longitudinal “*Diferencias culturales en la crianza y el desarrollo infantil en el sur de Chile*”, el primer estudio en Chile que investigó con datos observacionales de interacciones diádicas madre-hijo(a) en una muestra perteneciente a dos grupos étnicos (mapuche o no-mapuche), cómo la crianza sensible y disciplina positiva influyen en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en primera infancia (para más detalles, ver Lohndorf et al., 2021).

Descripción de la muestra y del procedimiento

Para contestar las dos preguntas de investigación, se realizó un estudio longitudinal en las regiones de La Araucanía y Los Lagos entre 2012 y 2016. La muestra se compuso de 42% de familias mapuches, 82% de las familias pertenecía al primer o segundo quintil de ingreso mensual per cápita y el 75% de las madres no tenía estudios superiores. El 53% de los niños fueron criados en una familia monoparental y el 41% eran niñas. Las familias recibieron ocho visitas de 90 minutos a sus casas en cuatro rondas a través del tiempo desde el nacimiento de su hijo/hija hasta los 5 años. En la primera ronda participaron 110 familias y en la cuarta ronda quedaron 70 familias. En este artículo se usaron los datos de la ronda 3 (edad de los niños = 42 meses) y ronda 4 (edad de los niños = 61 meses). Durante las visitas a los hogares, las investigadoras pudieron (a) observar directamente el entorno de crianza de los niños y niñas participantes, y (b) observar y grabar interacciones entre ellos y sus madres. Datos observacionales de la intimidad de la vida familiar son una rareza, porque son difíciles de obtener y su codificación es lenta y compleja. La ventaja de los datos observacionales comparados con cuestionarios o entrevistas es que son más objetivos, porque la cámara de video graba la realidad y no depende de la interpretación subjetiva de la madre; en cambio, los cuestionarios están sujetos a la percepción subjetiva de los/las participantes y/o a sus respuestas socialmente deseables (Ostrov & Hart, 2013).

Descripción de los instrumentos

La *disciplina apoyadora materna* es la combinación de la crianza sensible y la disciplina positiva y en este estudio fue evaluada en una interacción estandarizada entre madre e hijo o hija como se describe a continuación. Cada diada madre-hijo(a) recibió la misma tarea llamada “no tocar” para observar sus reacciones distintas frente la misma situación, lo que permitió conocer sus patrones de comportamiento y su dinámica de interacción. La tarea consiste en que a la madre se le dio una bolsa con juguetes atractivos (muñecas, camiones, dinosaurios, bloques, peluches, etc.), se le indicó que colocara los juguetes delante de su hijo/hija y que se asegurara de que éste no los tocara durante 2 minutos, después de lo cual el niño/niña sólo podía jugar con el juguete menos atractivo (un pequeño peluche blanco) durante los siguientes 2 minutos. Terminados estos 4 minutos, los niños y niñas podrían jugar libremente con todos los juguetes. Resistir la tentación de tocar los juguetes atractivos es un desafío enorme para niños y niñas de tres años y medio, lo cual puede lograr sólo con el apoyo de su madre. El equipo de investigación observó la disciplina apoyadora que brindaron las madres durante la tarea “no tocar” a sus respectivos hijos/hijas en las grabaciones de video y calificaron los comportamientos de la madre en una escala Likert de 1 (no presta ningún tipo de apoyo) a 7 (proporciona apoyo hábilmente) desarrollada por Egeland et al. (1990).

El *desarrollo cognitivo* (Tabla 1) de los niños y niñas se evaluó con dos pruebas: (1) la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI), que mide la conciencia fonológica, el conocimiento de los textos impresos y la identificación de letras (Villalón & Rolla, 2008) y (2) la Prueba de la Competencia Numérica (ASPENS) que evalúa habilidades de matemática temprana como contar oralmente, identificar números, comparar magnitudes y completar el número faltante (Clarke et al., 2012).

TABLA 1: DIMENSIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO QUE FUERON EVALUADAS:

Alfabetización temprana	Matemática temprana
• Identificación de letras	• Contar oralmente
• Conciencia fonológica	• Identificación de números
• Conciencia de textos impresos	• Comparación de magnitud
	• Tarea del número faltante

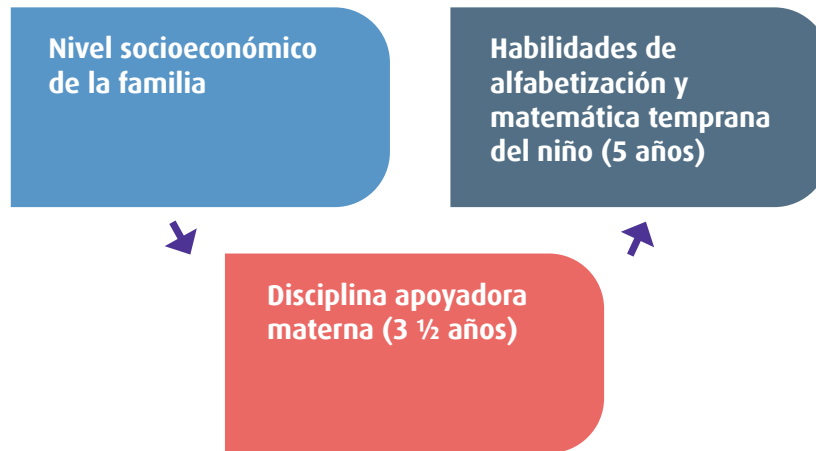
El *nivel socioeconómico* se determinó en base a la educación materna y el ingreso per cápita. El nivel de educación materna se autodeclaró en un cuestionario en una escala de 1 a 4 puntos (1 = escuela primaria o secundaria incompleta; 2 = escuela secundaria completa; 3 = superior técnica/ instituto profesional completa; 4 = estudios universitarios). Las madres también indicaron el ingreso mensual bruto total del hogar en pesos chilenos, el que fue dividido por el número de integrantes del hogar. La categorización de ingresos per cápita se basó en los cinco quintiles del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile: (1) menos de 74.969 pesos chilenos, (2) entre 74.970 y 125.558, (3) entre 125.559 y 193.104, (4) entre 193.105 y 352.743 y (5) más de 352.744 CLP (CASEN, 2017).

Resultados y discusión

Se encontró que las madres que eran más sensibles, cariñosas y responsivas en las interacciones con sus hijos o hijas en el nivel medio (3½ años) tenían más probabilidad de tener hijos o hijas en el nivel de transición (5 años) con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana en comparación con madres que eran menos sensibles y, más específicamente, que utilizaban menos estrategias de disciplina positiva (por ejemplo, proveyeron menos apoyo emocional durante situaciones de disciplina). No se encontró un efecto directo del NSE sobre el desarrollo cognitivo de los párvulos, sino un efecto indirecto del NSE a través de la calidad de la crianza que recibieron los niños y niñas (Figura 2). En otras palabras, el NSE influyó en la disciplina apoyadora materna, la que a su vez tuvo un efecto sobre las habilidades de alfabetización y matemática temprana de su hijo o hija (para más detalles, ver Lohndorf et al., 2021). No se encontraron diferencias culturales entre familias mapuches y no-mapuches con respecto a las prácticas de crianza.



FIGURA 2: Se encontró un efecto indirecto del NSE del hogar sobre las habilidades de alfabetización y matemática temprana del niño(a) a través de la disciplina apoyadora materna.



¿Por qué niños y niñas con madres que les proveyeron más crianza sensible y disciplina positiva cuando asistieron al nivel medio, luego, en el nivel de transición, demostraron mayores niveles de alfabetización y matemática temprana? La relación entre una variable y otra no es tan evidente. Sería menos sorprendente, por ejemplo, si las madres que hubieran enseñado matemáticas a sus hijos e hijas en el nivel medio tuvieran hijos e hijas en el nivel de transición con más habilidades matemáticas. La respuesta a esta pregunta no es tan sencilla porque probablemente operan varios procesos familiares de manera paralela. A continuación, se presentan dos posibles explicaciones para los resultados encontrados.

La evidencia empírica indica que niños y niñas que se crían en entornos positivos con padres sensibles suelen tener ventajas en todos los ámbitos de desarrollo: físico, socioemocional y cognitivo (Deans, 2020; The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008). Niños y niñas que están felices y se sienten bien se desarrollan y aprenden mejor. Hay una relación estrecha entre su bienestar socioemocional y su desarrollo cognitivo; desarrollan más autoconfianza y forman círculos virtuosos de éxito, lo que les motiva a esforzarse más, con el resultado de tener más logros de desarrollo y aprendizaje y más aumento de autoconfianza. Además, disfrutaban la exploración y el aprendizaje y tienen una base sólida para comenzar su trayectoria escolar (Willis & Schiller, 2011).

La disciplina positiva es el otro lado de la medalla del cuidado sensible; uno no funciona sin el otro. Los estudios demuestran que niños y niñas cuyos padres utilizan la disciplina positiva suelen tener menos problemas conductuales, más comportamiento prosocial, un desarrollo socioemocional más favorable e incluso un mayor desarrollo cognitivo (Dede Yildirim & Roopnarine, 2019; Heilmann et al., 2021). Si se piensa en el apego, probablemente se viene a la mente el vínculo duradero que se forma entre el niño(a) y su cuidador(a) principal o quizás se asocia con el cuidado sensible que la figura de apego ajusta a las necesidades del niño(a). No obstante, se suele olvidar una faceta muy importante del apego. Según Sroufe (1996), “el apego es la regulación diádica de la emoción, y la regulación diádica de la emoción es el prototipo para la posterior regulación individual”. Bowlby (1988), el autor de la *teoría del apego*, dice que los niños y niñas desarrollan un modelo operativo interno, que es un marco cognitivo con representaciones mentales para comprender el mundo, a uno mismo y a los demás, basado en la relación con un(a) cuidador(a) principal. Bowlby elaboró la idea de que los modelos operativos

internos del otro y del yo son complementarios; es decir, a medida que los niños y niñas ganan confianza en la capacidad de su cuidador/a para proporcionar ayuda reguladora, los niños y niñas también ganan confianza en sus propias capacidades de regulación (Sroufe, 2005). Esto es de fundamental importancia, porque significa que los niños y niñas no pueden aprender a autorregularse sin sus figuras de apego. Las figuras de apego ofrecen contención y consuelo emocional para los niños y niñas y establecen ciertos límites y reglas las cuales ellos y ellas tienen que respetar. Por lo tanto, padres que usan una disciplina positiva y sensible no sólo enseñan a sus hijos e hijas la habilidad de regular sus emociones y conductas, sino también transmiten habilidades comunicacionales y atencionales, porque fomentan los intercambios verbales y la colaboración cognitiva entre ellos y sus hijos e hijas utilizando prácticas disciplinarias como explicaciones, razonamiento y la resolución creativa conjunta de problemas.

La experiencia enseña que poner límites de manera adecuada no es una tarea fácil, porque los niños y niñas a menudo demuestran resistencia cuando se trata de manejar su conducta (por ejemplo, cuando es tiempo de terminar el juego para alimentarse o acostarse). Sólo con una disciplina positiva y sensible los niños y niñas pueden internalizar de a poco lo que les enseñan y modelan sus cuidadores(as) y con el tiempo logran autorregularse. Según la *teoría de estilos de crianza* de Baumrind (1971) los niños y niñas con padres permisivos que no disciplinan y no ponen límites y los niños y niñas con padres autoritarios que usan una disciplina punitiva, coercitiva y dura con demasiados límites, no aprenden a autorregularse adecuadamente y no internalizan la disciplina. Niños y niñas de padres que usan disciplinas no apropiadas van a enfrentar dificultades adicionales a lo largo de sus vidas, porque ser capaz de autorregular sus emociones, pensamientos, atención y conducta son prerrequisitos para el aprendizaje escolar y el mantenimiento de relaciones sociales positivas (Blair, 2002). Investigaciones longitudinales demuestran que la autorregulación en la infancia predice la salud, los logros educativos y la estabilidad financiera en la edad adulta (Moffitt et al., 2011).

Considerando lo anterior, no es sorprendente entonces que niños y niñas que (1) reciben todo el apoyo emocional que necesitan, (2) confían en sí mismos, (3) disfrutan explorar y aprender, (4) pueden autorregularse, y (5) tienen disciplina y perseverancia, posean una clara ventaja sobre sus compañeros que no han tenido la oportunidad de una trayectoria de desarrollo tan favorable. Esto explica en parte porqué madres que eran más sensibles con sus hijos(as) a los 3½ años tienen hijos(as) con más habilidades de alfabetización y matemática temprana a los 5 años.

Este estudio, además, reveló un mecanismo que explica la relación entre el NSE de las familias y el desarrollo cognitivo de sus hijos(as). En otras palabras, el estudio contestó la pregunta, ¿cómo afecta el NSE de las familias la alfabetización y matemática temprana de sus hijos(as) en etapa parvularia? La respuesta es: de manera indirecta a través de la disciplina apoyadora materna. Concretamente, las madres de hogares de NSEs más bajos proporcionaron menos disciplina apoyadora y sus hijos(as) mostraron menores habilidades de alfabetización y matemática temprana comparados con las madres e hijos(as) de hogares de NSEs ligeramente más altos. Nuestros resultados demuestran que incluso incrementos marginales en el NSE pueden beneficiar los procesos de crianza y el desarrollo infantil en párvulos. Considerando que todas las familias participantes de este estudio provienen de hogares de NSEs bajos, es sorprendente que un incremento mínimo del estrés económico impacta el desarrollo cognitivo de los párvulos desfavorablemente al disminuir la calidad de la crianza sensible y disciplina positiva. Este mecanismo, descrito por el *Modelo de Estrés Familiar* que opera dentro de las familias codetermina los distintos resultados cognitivos de los niños y niñas.



La ausencia de diferencias étnicas puede explicarse por hallazgos previos que indican que la mayoría de las personas pertenecientes al pueblo mapuche son en gran medida indistinguibles en cuanto a las características demográficas de sus compatriotas de la cultura dominante chilena debido a la urbanización y la adaptación a la cultura dominante (Caniguan, 2012). Por lo tanto, es posible que las madres mapuches estén tan desarraigadas y distanciadas de su origen étnico que sus prácticas de crianza se hayan vuelto cada vez más similares a las de la cultura dominante, reemplazando paulatinamente las prácticas étnicas tradicionales. Sin embargo, se sabe poco sobre la crianza indígena y se necesita más investigación para explorar si la crianza indígena es distinta de la no indígena.

Conclusiones

El estudio longitudinal con familias pertenecientes a dos grupos étnicos (mapuche o no-mapuche) en el sur de Chile muestra que las prácticas de crianza como la *sensibilidad* y *disciplina positiva* de la madre (disciplina apoyadora materna) están relacionadas con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana de su hijo(a). Según la teoría de apego, este hallazgo confirma la importancia del vínculo entre el adulto cuidador principal y su hijo(a) para un desarrollo cognitivo favorable.

De acuerdo con las predicciones del *Modelo de Estrés Familiar*, se encontró también que NSEs bajos de las familias a menudo dificultan la tarea de crianza lo que a su vez impacta desfavorablemente el desarrollo de sus hijos(as) en etapa parvularia. Concretamente, los niños y niñas de hogares de NSEs más bajos recibieron menos disciplina apoyadora materna a los 3½ años y en consecuencia a los 5 años estuvieron menos preparados para iniciar sus trayectorias escolares comparados con niños y niñas de hogares de NSE ligeramente más altos. Esto es un hallazgo sorprendente en una muestra de NSEs bajos, al parecer pequeñas diferencias en ingreso familiar y nivel de escolaridad materno pueden marcar la diferencia.

Contrario a los estereotipos populares y persistentes sobre las marcadas diferencias entre padres de distintas culturas, este estudio ha revelado que niños y niñas mapuches y no-mapuches se benefician de las mismas prácticas de crianza. Independientemente de su origen cultural todos los niños y niñas participantes se desarrollaron mejor si tenían madres cariñosas, sensibles y cálidas que utilizaron una disciplina positiva en lugar de una disciplina que duele o una disciplina ausente. Los niños y niñas se pueden comparar con tiernas plantas que a pesar de sus diversas formas, colores y fragancias se benefician todas de los rayos cálidos del sol y del cuidado de un jardinero gentil y hábil que acompaña su crecimiento y las riega y les da sustento cuando es necesario para que alcancen su máximo potencial y esplendor. Estos hallazgos agregan evidencia a la universalidad de estas prácticas de crianza de dos culturas insertadas en el espacio geográfico de Chile caracterizado por una gran brecha social y menos recursos socioeconómicos y oportunidades educativas.

Los resultados destacan la importancia del involucramiento de las familias culturalmente diversas pertenecientes a hogares de NSEs bajos para el bienestar y desarrollo integral de sus hijos(as). Esto significa, que el desarrollo cognitivo de los párvulos de familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica en Chile se podría potenciar aumentando la sensibilidad y la disciplina positiva de los padres. Estas habilidades parentales tienen el potencial de mitigar los efectos adversos de dificultades económicas y de la crisis sanitaria sobre el bienestar y desarrollo infantil. Los resultados de este estudio pueden orientar intervenciones dirigidas a padres, que pueden integrarse en los servicios de la educación parvularia de la primera infancia.

Implicancias prácticas

En este apartado se presentan algunas sugerencias para acompañar a las familias con la crianza y se resalta la importancia del cuidado sensible y de la disciplina positiva en el aula.

A continuación, se comparten algunas sugerencias a los equipos pedagógicos para potenciar una crianza competente de los apoderados(as):

- Establecer relaciones de apoyo con las familias (especialmente las monoparentales) para proveer asistencia, consejo, aprobación, un oído atento y simpatía, lo que puede mitigar el potencial impacto del estrés económico sobre la crianza. Este tipo de conexiones positivas puede ayudar a los padres a sentirse más exitosos y contentos como cuidadores principales de sus hijos/hijas, lo que a su vez les permite realmente mejorar la calidad de la crianza (McConnell, Breitkruez, & Savage, 2011).
- Modelar el comportamiento de una crianza sensible y disciplina positiva en las relaciones con los niños y niñas e, incluso, con los padres para que puedan observar su impacto y experimentar cómo se sienten las relaciones que están basadas en respeto, apoyo emocional, empatía, confianza, positividad y empoderamiento. El ejemplo enseña más que las palabras y lamentablemente no todos tienen la oportunidad de conocer la dinámica de este tipo de relaciones sanas y enriquecedoras en sus familias.
- Ofrecer talleres en los cuales se compartan con los padres los principios básicos de una crianza sensible y disciplina positiva y su importancia para el desarrollo infantil. A la vez, las familias pueden tener la oportunidad de aclarar dudas o pedir consejos sobre el tema.
- Hay muchos padres sensibles que entregan calidez, cariño y apoyo a sus hijos(as), pero típicamente experimentan problemas al momento de tener que disciplinarlos. Les resulta difícil establecer límites claros, ser consistentes y coherentes en el reforzamiento de las reglas y enfrentar las emociones fuertes o berrinches en respuesta a su disciplina. Este tipo de interacciones tienen el potencial de (a) escalar si los padres no logran mantener la calma, (b) transformarse en luchas de poder, (c) terminar en disciplina coercitiva o dura, o (d) provocar una rendición de los padres frente la voluntad de su hijo(a). Ninguna de las cuatro opciones mencionadas contribuye favorablemente a la vida familiar o al desarrollo infantil. Por lo tanto, es clave que los padres sientan la confianza para consultar a los equipos pedagógicos, porque como profesionales en Educación Parvularia pueden orientarlos.
- En las reuniones de apoderados individualizadas se pueden profundizar ciertos temas de crianza más personales como problemas de conducta y crear conciencia sobre la importancia del tema de la crianza sensible y disciplina positiva a través de conversaciones, folletos informativos o recomendaciones de páginas web para más información.
- En casos más complejos en los que se nota que las familias se podrían beneficiar de ayuda profesional externa, es recomendable aconsejarles consultar a un psicólogo infantil o sistémico, llamar a la línea *Salud Responde* del Ministerio de Salud o derivarles al COSAM (Centros Comunitario de Salud Mental Familiar) de su comuna.



La importancia del cuidado sensible y de la disciplina positiva en el aula

*“No te preocupes si los niños no te escuchan, te observan todo el día.”
Madre Teresa de Calcuta*

Cada persona que educa está consciente de que el ejemplo enseña más que la palabra, por esto es tan importante modelar una buena conducta y lograr congruencia entre lo que uno dice y hace, porque los niños y niñas suelen detectar incongruencias entre las palabras y los actos con gran facilidad. Por ejemplo, si los adultos hacen algo que se les prohibió a los niños y niñas, seguramente ellos se van a dar cuenta y van a preguntar por qué no todos(as) tienen que cumplir las mismas reglas. Otro ejemplo es que no se puede esperar que los niños(as) autorregulen sus emociones si los adultos se enfadan cuando ellos y ellas no logran hacerlo. Esto no quiere decir que la palabra no es importante, todo lo contrario, las palabras son muy poderosas y la infancia es muy susceptible a su influencia. Una palabra se asemeja a la lluvia primaveral que hace que las tiernas plantas crezcan y florezcan, mientras otra palabra se puede transformar en un veneno que hace que las plantas se marchiten y mueran.

Sin embargo, a veces se olvida de que una gran parte de nuestra comunicación es no verbal. Especialmente los infantes, cuyas capacidades verbales están aún limitadas, dependen fuertemente de las señales no verbales que envían sus cuidadores(as) principales (familias y educadoras). Alrededor de los nueve meses, los bebés ya reconocen en las caras de sus cuidadores(as) información para tomar decisiones (cómo en quién confiar o qué riesgos no hay que tomar). A esta temprana edad los infantes leen hábilmente las expresiones faciales de las personas, un fenómeno llamado “referencia social” (Fawcett & Lizkowski, 2015).

La comunicación no verbal (CNV) se define como el comportamiento de la cara, del cuerpo o de la voz excepto el contenido lingüístico; es decir, todo menos las palabras (Hall et al., 2019). Las señales no verbales transmiten una amplia gama de información, como las emociones y la actitud. Además, la CNV influye en gran medida en la forma en que las personas interpretan y reaccionan ante la información verbal. Los tipos de comunicación no verbal incluyen:

1. la paralingüística, como el volumen o el tono de voz;
2. las expresiones faciales;
3. la mirada o contacto visual;
4. los gestos de manos;
5. la háptica (tacto);
6. el lenguaje corporal (movimientos corporales y postura);
7. el espacio interpersonal;
8. la apariencia.

La sensibilidad se trasmite a través de ambas vías: la comunicación verbal y CNV y la calidad del vínculo de apego que se establece depende de la calidad de estas interacciones. No hace falta decir que el vínculo de apego entre los niños y niñas y su figura de apego principal es de otra naturaleza que el vínculo de apego que el y ella forma con la educadora, quien además tiene a cargo un grupo de párvulos. Sin embargo, mientras más sea el cuidado sensible y disciplina positiva que los niños y niñas reciben en casa y en el aula, mejor será su desarrollo futuro. Además, el 50% de los niños y niñas con un apego inseguro en casa forman un apego seguro con su educadora (Ahnert et al., 2006; Goossens & Van IJzendoorn, 1990). De manera que la relación con la educadora puede ser compensatoria y revertir en parte los efectos

adversos sobre el desarrollo infantil que un apego inseguro en casa conlleva. En este caso el jardín infantil opera como un factor de protección para los niños y niñas y se vuelve más crucial todavía para los niños y niñas inseguros(as) que para los seguros(as). En resumen, el cuidado sensible y la disciplina positiva en el aula son de gran importancia para el bienestar y desarrollo integral de la niñez, porque forman la base de las relaciones interpersonales de mayor calidad, una mejor autorregulación y autoestima, menos problemas de conducta, más comportamiento prosocial y un mayor desarrollo cognitivo. 🌸





Referencias bibliográficas

- Abufhele, A., Bravo, D. & Soto-Ramírez, P. (2021). Children developmental losses due to Covid-19. Working paper. Centro UC – PUC.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 77*(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). *Infant–Mother Attachment and Social Development*. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 231–232). Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61*, 792–811.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*, 1–103.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111–127.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2019). *Handbook of Parenting: Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting (3rd ed.)*. Routledge.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Caniguán, N. (2012). Infancia mapuche y migración en el Budi. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos, 4*, 135-141.
- CASEN. (2017). *Ministerio de Desarrollo Social. Síntesis de resultados*
<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>.
- Carter, R. T., Lau, M. Y., Johnson, V., & Kirkinis, K. (2017). Racial discrimination and health outcomes among racial/ethnic minorities: A meta-analytic review. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45*(4), 232-259.
- CEPAL-UNESCO, (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.
- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B. A., Kisker, E. E., ... & Fuligni, A. S. (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development, 20*(6), 958-977.
- Clarke, B., Gersten, R., Dimino, J., & Rolffhus, E. (2012). *ASPENS administrator's handbook*. Sopris Learning: Cambium Learning Group.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 685-704.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology, 58*, 175-199.
- Deans, C. L. (2020). Maternal sensitivity, its relationship with child outcomes, and interventions that address it: a systematic literature review. *Early Child Development and Care, 190*(2), 252-275.

- Dede Yildirim, E., & Roopnarine, J. L. (2019). Positive discipline, harsh physical discipline, physical discipline and psychological aggression in five Caribbean countries: associations with preschoolers' early literacy skills. *International Journal of Psychology, 54*(3), 342-350.
- Egeland, B., Erickson, M. F., Clemenhagen-Moon, J. C., Hiester, M. K., & Korfmacher, J. (1990). *24 months tools coding manual*. Minneapolis: University of Minnesota Project STEEP revised 1990 from mother– child project scales. Unpublished manuscript.
- Fawcett, C., & Liszkowski, U. (2015). Social referencing during infancy and early childhood across cultures. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral sciences* (pp. 556-562).
- Fourment, K., Nóblega, M., & Mesman, J. (2022). Attachment theory's core hypotheses in rural Andean Peru. *Attachment & Human Development, 1*-19.
- García Coll, C., & Pachter, L. M (2002). *Ethnic and minority parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social Conditions and Applied Parenting* (pp. 1–20). Erlbaum.
- Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún, C. (2012). Competent Parents, Protected Children: Outcomes Evaluation of the "Viviendo en Familia" Program. *Psychosocial Intervention, 21*, 259-271.
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development, 61*(3), 832-837.
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 41*(4), 465-471.
- Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology, 70*, 271-294.
- Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., van Turnhout, J., & Gershoff, E. T. (2021). Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. *The Lancet, 398*(10297), 355-364.
- Hoff, E., & Laursen, B. (2019). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (pp. 421–447). Routledge/Taylor & Francis Group.
- King, M., Smith, A., & Gracey, M. (2009). Indigenous health part 2: the underlying causes of the health gap. *The Lancet, 374*(9683), 76-85.
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., de la Harpe, C., & Mesman, J. (2021). Socioeconomic status, parental beliefs, and parenting practices as predictors of preschoolers' school readiness and executive functions in Chile. *Early Childhood Research Quarterly, 57*, 61-74.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development, 79*(4), 1065-1085.
- McLoyd, V., Mistry, R. S., & Hardaway, C. R. (2014). Poverty and children's development: Familial processes as mediating influences. In E. T. Gershoff, R. S. Mistry, & D. A. Crosby (Eds.), *Societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy; societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy* (pp. 109-124). Oxford University Press.



- Mesman, J. (2021). Video observations of sensitive caregiving “off the beaten track”: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 23(2), 115-123.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Navarrete, M. A., Silva, J. R., Van IJzendoorn, M. H., & Cárcamo, R. A. (2018). Physical and psychosocial development of Mapuche and nonindigenous Chilean toddlers: A modest role of ethnicity. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1959-1976.
- Newland, L. A. (2015). Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. *Clinical Psychologist*, 19(1), 3-14.
- O'Neill, L., Fraser, T., Kitchenham, A., & McDonald, V. (2018). Hidden burdens: A review of intergenerational, historical and complex trauma, implications for indigenous families. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(2), 173-186.
- Ostrov, J. M., & Hart, E. J. (2013). Observational Methods 15. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology, Vol. 1*, 1, 286.
- Sroufe, L. A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood, *Attachment & Human Development*, 7:4, 349-367.
- Teti, D., Cole, P. M., Cabrera, N., Goodman, S. H., McLoyd, V. C. (2017). Supporting parents: How six decades of parenting research can inform policy and best practice. *Social Policy Report*, 30(5), 1-34.
- The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team (2008). The effects of early social emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 291, 73(3), vii.
- UNICEF. (2020). Policy brief: the impact of COVID-19 on children. New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF. (2021). Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile.
- Vegas, E., & Santibañez, L. (2010). *The promise of early child development in Latin America and the Caribbean*. The World Bank.
- Villalón, M., & Rolla, A. (2008). *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Mathis, E. T. (2014). Parenting programs that promote school readiness. *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*, 253-278.
- Willis, C. A., & Schiller, P. (2011). Preschoolers' social skills steer life success. *Young Children*, 66(1), 42.

Entrevista





Rafael Bisquerra: “Los grandes problemas de la humanidad en el siglo XXI tienen que ver con el analfabetismo emocional”

59

En esta entrevista con la revista *Niñez Hoy*, el español Rafael Bisquerra, presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB, riieb.com), catedrático emérito de la Universidad de Barcelona y reconocido investigador, ahonda en la crisis de la salud emocional en la niñez y el rol que cumple la educación para potenciar la llamada “consciencia emocional” desde la primera infancia.



Para comenzar, ¿cómo define usted qué es una emoción?



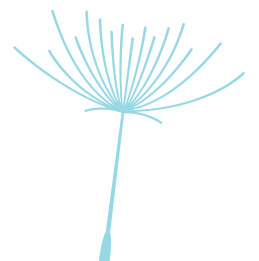
“Una emoción es una respuesta compleja del organismo ante los estímulos que recibimos continuamente del entorno. Una emoción tiene una triple componente: neurofisiológica (taquicardia, hipertensión, sudor, rubor, piloerección, secreción de hormonas y neurotransmisores); comportamental (la cara expresa las emociones que sentimos); y cognitiva (podemos tomar consciencia de nuestras emociones y ponerles nombre). Con la participación de la voluntad podemos regular nuestras emociones, lo cual significa alargarlas, acortarlas, transformarlas, intensificarlas, atenuarlas, etc. Según las decisiones que tomamos con nuestras emociones, de esto dependen las relaciones con otras personas, la convivencia, la violencia y el bienestar. De ahí la importancia de la educación emocional”.

60

A su juicio, ¿por qué hoy, en que la salud emocional y la necesidad de entender nuestros sentimientos son tan importantes para la ciencia y las políticas, no podemos ser del todo felices en nuestras sociedades?



“En gran medida debido al analfabetismo emocional. La mayoría de los problemas de la humanidad tienen que ver con las relaciones con otras personas: desconfianza, hostilidad, envidia, celos, críticas, quejas, etc., de donde se puede activar ansiedad, estrés, depresión, ira y violencia. La mayor parte de la violencia de todo tipo se origina en la ira que no somos capaces de regular de forma apropiada. Si todas las personas recibiéramos una educación emocional de calidad para relacionarnos con respeto y empatía frente a las otras personas, teniendo claro que todas las personas vivimos en el mismo planeta, que hay que conservar y también nos hemos de conservar como personas, y como consecuencia pusiéramos en práctica las competencias emocionales, podríamos contribuir a la erradicación de la violencia, mejorar la convivencia y el bienestar. Los mejores momentos que pueden vivir las personas son las emociones (alegría, amor, satisfacción, armonía, paz, plenitud, compartidas); pero también los peores momentos tienen que ver con las emociones (odio, ira, ofensas, insultos, calumnias, violencia, guerras) que se viven en las relaciones con otras personas”.





¿Qué rol tiene la Educación Parvularia en el desarrollo de las competencias emocionales en la niñez y para toda la vida?



“Los seis primeros años de vida son muy importantes para el futuro de las personas. Si en esta edad un niño aprende que la mejor forma de lograr sus objetivos es utilizando su fuerza física, esto puede crear patrones de comportamiento que se pueden mantener durante toda la vida. En cambio, si se aprende a regular la impulsividad, sin reprimir las emociones, poniendo palabra a los sentimientos; aceptando que podemos estar enfadados, pero que esto nunca justifica ningún tipo de violencia; si se aprende a escuchar, respetar, argumentar, negociar, gestionar conflictos, convivir en paz y construir el bienestar social, las personas van a desarrollar patrones de comportamiento muy diferentes. Por estas y muchas otras razones, la educación emocional en la primera infancia es muy importante. Esto afecta a las familias, al profesorado y a la sociedad en general”.

61

El concepto que usted menciona, “patrones de comportamiento”, nos resulta muy relevante de comprender y asociar a la educación emocional. ¿Cuáles son sus componentes?



“Los ‘patrones de comportamiento’ son reacciones habituales frente a situaciones específicas que adoptan las personas. Los componentes de los patrones de comportamiento son: emociones, pensamientos y acciones. Por ejemplo, veo un perro rottweiler, muy grande, que corre hacia mí, con la boca abierta enseñando los dientes y la lengua babeando, expresando amenaza. Este es el estímulo que provoca miedo (emoción). Esto me lleva a pensar: me está atacando, estoy en peligro, tengo que actuar pronto (pensamiento). En fracciones de segundo me pongo a correr y busco la mejor forma de guarecerme o defenderme del peligro. Esto puede ser un ejemplo de esquema de comportamiento. Las personas tendemos a comportarnos con agresividad cuando nos dicen algo que no nos gusta (crítica, queja, amenaza, insulto, ofensa). Hay que educar a las personas para que su comportamiento no sea impulsivo, sino regulado”.



“Hay que educar a las personas para que su comportamiento no sea impulsivo, sino regulado”.

¿Qué son las emociones estéticas y por qué es tan importante desarrollarlas desde la primera infancia?



62

“Las emociones estéticas son las que sentimos ante la belleza en general y ante las obras de arte en particular. Hay que aprender a valorar la belleza y el arte; hay muchas personas que no han aprendido a valorarlo. Para experimentar las emociones estéticas con consciencia del bienestar que pueden proporcionarnos, se necesita formación. Cuando esto sucede, las emociones estéticas nos aproximan al amor y a la felicidad”.

¿Cómo podemos comenzar a desarrollar las emociones estéticas en Educación?



“Poniendo a los estudiantes ante la belleza, ante obras de arte de cualquier tipo (un poema, una pintura, escultura, un edificio, la música, el baile, el cine, teatro, cómic, etc.). También ante la naturaleza: un paisaje, una cascada, el mar en calma, una flor, etc. Aprender a gozar con estímulos que pueden activar emociones estéticas. Esto requiere de una educación que sensibilice; es una educación ‘desde dentro’. Hay que aprender a disfrutar con el arte y la belleza”.

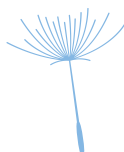
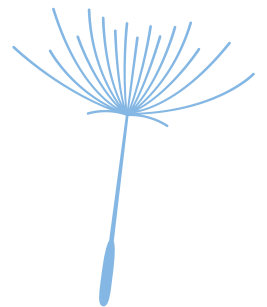


Usted ha señalado que hay que *“aprender a emocionarse y disfrutar de ello”*. ¿Cómo hacerlo en contextos de alta vulnerabilidad o crisis?



“Lo primero que hay que asegurar es el ‘primum vivere’. Una persona que no ha comido en las últimas 24 horas, o que le falta lo esencial para vivir dignamente, lo primero que necesita es satisfacer sus necesidades básicas. La pirámide de las motivaciones humanas de Maslow deja claro que hay una jerarquía de necesidades que hay que satisfacer y solamente cuando las de nivel inferior están satisfechas podemos aspirar a satisfacer las de niveles superiores. La sensibilidad estética es una motivación de orden superior. Por esto, en contextos de alta vulnerabilidad y crisis, lo primero que hay que hacer es atender a las necesidades básicas. Esto significa “escuchar”. Cuando una persona se siente escuchada en sus necesidades, estamos dando los primeros pasos para un cambio. Esto significa aplicar la escucha activa, escucha empática, que en definitiva es amor. Sentirse escuchado, puede significar sentirse amado. Se aprende a amar, sintiéndose amado. Esto son los primeros pasos para poder llegar a aprender a emocionarse y disfrutar de la vida, del arte, de la naturaleza, de la belleza”.

“Sentirse escuchado, puede significar sentirse amado. Se aprende a amar, sintiéndose amado”.



Usted ha señalado que la educación emocional es una necesidad social que no ha sido suficientemente atendida, ¿qué consecuencias ha tenido esto para la primera infancia?

“Las consecuencias del analfabetismo emocional se dejan sentir no solo en la primera infancia, sino que repercuten a lo largo de la vida. Son ejemplos de ello, los elevados índices de ansiedad, estrés, depresión, angustia, consumo de ansiolíticos, tranquilizantes y antidepressivos, consumo de drogas, conducción temeraria, comportamientos de riesgo, ideación suicida, violencia de todo tipo (de género, escolar, juvenil, ciudadana), suicidios, vandalismo, delincuencia, etc. Los grandes problemas de la humanidad en el siglo XXI tienen que ver con el analfabetismo emocional”.

“En las emociones está lo mejor y lo peor de nuestras vidas”.

Cuando se habla de regulación emocional, usted explica que el desafío está en hacer consciente el bienestar. ¿Qué rol cumple la voluntad en esta regulación y cómo podemos enseñar esto desde la primera infancia?

“En las emociones está lo mejor y lo peor de nuestras vidas. En las emociones está el miedo, ansiedad, angustia, estrés, enojo, enfado, rabia, odio, tristeza, depresión, malestar, etc. Pero en las emociones también está lo mejor: alegría, júbilo, amor, compasión, satisfacción, plenitud, armonía, gozo, serenidad, paz interior, felicidad. Lo fácil es caer en lo primero. Lo difícil es lograr lo segundo. En gran medida depende de procesos interiores que hay que aprender. Todo el mundo sabe enfadarse. Pero



no todo el mundo sabe construir el bienestar personal, familiar y social. Para esto último hay que aprender y entrenarse con voluntad. La voluntad es muy importante para adoptar actitudes positivas a pesar de las adversidades, contratiempos y conflictos. Todo esto se puede enseñar. Pero conviene tener claro que 'posibilidad' no significa 'facilidad'. Nadie ha dicho que sea fácil. Requiere formación del profesorado, planificación, tiempo, energías, dedicación. Pero es posible. Para potenciar todo esto se ha creado la RIEEB, Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar, donde en su web (rieeb.com) se pueden encontrar abundantes propuestas para la práctica, formaciones, revistas y publicaciones, etc., que permiten responder a la pregunta 'cómo podemos enseñarlo'. Esta pregunta no se puede responder de forma satisfactoria en pocas palabras. En todo caso podría decir que se puede enseñar con la práctica de remind, desarrollo de la consciencia emocional, regulación emocional, regulación de la ira para la prevención de la violencia, autoestima, habilidades sociales, gestión de conflictos, grupos de discusión, circle time, dinámicas de grupos, role playing, etc.”.

En educación estamos muy habituados a estructurar los procesos de aprendizaje en torno a competencias cognitivas. Sin embargo, en su planteamiento ha descrito varias competencias que favorecen el desarrollo integral. Una de ellas es la consciencia emocional. ¿de qué manera se puede potenciar en la Educación Parvularia?

65



“La consciencia emocional se puede potenciar de múltiples formas en la educación infantil. Entre ellas están la práctica de la relajación, respiración consciente, meditación, mindfulness, toma de consciencia de la respuesta neurofisiológica, aprender a percibir las emociones, identificarlas, distinguir las, denominarlas, etc. Tomar consciencia que uno puede estar muy enfadado, pero que esto nunca va a justificar ningún tipo de violencia. La infancia aprende muy pronto a reconocer las respuestas fisiológicas que tenemos como respuesta a las emociones, como por ejemplo, que el corazón late más de prisa, que la respiración cambia, que podemos sentir mariposas en el estómago, temblor de piernas, que la sangre se nos calienta, etc.”.

*“Regulación no significa represión.
Puede ser tan perjudicial la represión
como el descontrol”.*

Luego de esta
“consciencia emocional”,
¿cuál es el paso siguiente
para la construcción de
una educación emocional
y bienestar integral?

“La consciencia emocional es el paso previo para proceder a la regulación emocional, que es lo contrario de la impulsividad. Regulación no significa represión. Puede ser tan perjudicial la represión como el descontrol. La regulación emocional significa qué emociones queremos alargar y que emociones queremos acortar. Fijémonos en las consecuencias de alargar la ira, enojo, enfado, odio, celos, resentimiento, etc., o acortar estas emociones y en contrapartida hacer consciente y alargar (regular) la empatía, el respeto, el cariño, simpatía, alegría, amor, bienestar compartido, felicidad. La regulación emocional es el resultado de un proceso de aprendizaje. Para ello, hay que formar al profesorado y a las familias para que puedan educar a las futuras generaciones en competencias emocionales, de donde deriva una mejor convivencia y bienestar”.



Con el proyecto “Universo de las emociones” usted logró hacer un mapa, graficar lo inmaterial de las experiencias personales, ¿podría explicarnos si es posible su aplicación en educación inicial y de qué manera?



“El proyecto Universo de emociones (universodeemociones.com) tiene como objetivo facilitar el conocimiento de las emociones para potenciar la consciencia y regulación emocional. Se puede utilizar desde la primera infancia hasta la edad adulta. Lo que hay que hacer es adaptarlo siempre a la edad. Por ejemplo, en la educación infantil, pongamos a los cuatro años, es suficiente hablar de miedo, ira (enojo, enfado, rabia), tristeza, alegría, sorpresa, asco, amor, bienestar, felicidad, y algunas más. En cambio en secundaria y en la edad adulta conviene profundizar sobre algunos matices como por ejemplo: miedo, temor, terror, pánico, horror, ansiedad, angustia, etc.; así podemos hacerlo en todas las familias de emociones; podemos distinguir entre miedo y ansiedad; distinguir entre decepción y frustración; distinguir entre alegría y felicidad, etc. El Universo de Emociones se presenta como un viaje en el que se visitan las grandes familias de emociones que adoptan la forma de galaxias”.

Usted ha utilizado el concepto de “apagón emocional”, cuando estamos sometidos a un estrés permanente en nuestras vidas. ¿cómo se expresa esto en la niñez y qué papel tiene el juego o la actividad física, para contrarrestarlo?



“El apagón emocional significa caer en un desinterés generalizado que se caracteriza por desidia y ausencia de ganas de vivir. Sucede con cierta frecuencia a personas mayores. Pero también se puede experimentar en la infancia y adolescencia. El apagón emocional se caracteriza porque los estímulos que recibimos no activan nuestras emociones. Posibles causas pueden ser: frustraciones continuadas con baja tolerancia a la frustración; incapacidad para lograr los objetivos académicos; presión negativa del

entorno; estrés crónico; sobre estimulación permanente, etc. Es importante prevenir el apagón emocional. Una estrategia consiste en estimular la creatividad, curiosidad, exploración, aventura. También, el desarrollo de competencias emocionales, como por ejemplo aumentar el nivel de tolerancia a la frustración, la autonomía emocional, la autoestima, la consciencia de bienestar compartido, etc.”.

“La educación emocional eficiente es un trabajo en equipo por parte de toda la comunidad educativa, lo cual exige coordinación entre todos ellos”.

Después de muchos meses de confinamiento, el regreso a la presencialidad en escuelas y jardines infantiles no ha estado exento de dificultades en la salud mental de niños y niñas como efecto de la pandemia, e incluso se han manifestado hechos de violencia en distintos establecimientos educacionales. ¿cómo debiesen las comunidades educativas y en especial los equipos pedagógicos favorecer la gestión de estas emociones?



“Los más de dos años de pandemia han puesto en evidencia la importancia y necesidad de la educación emocional. En este tiempo han aumentado espectacularmente los índices de ansiedad, estrés, depresión, TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo), entre otros. Ante estas evidencias, se ha reclamado un aumento del personal de la salud mental. Esto es importante, pero no es suficiente. En general, el personal de la salud mental atiende individualmente aplicando el modelo clínico, centrado en el problema, de carácter reactivo y asistencial. Consideramos que además se hace necesaria la prevención, con carácter proactivo, dirigida a toda la población a través de la intervención en grupos, como por ejemplo los grupos-clase. Esto es la educación emocional. Para una puesta en práctica efectiva de la educación emocional se



necesita en primer lugar sensibilización de su importancia y necesidad por parte de los profesionales de la educación, de las familias, de la sociedad en general y de la clase política en particular. En segundo lugar se necesita formación del personal docente, a ser posible acompañado de formación a las familias. En tercer lugar, la puesta en práctica de programas de educación emocional. En cuarto lugar, aceptar que la educación emocional eficiente es un trabajo en equipo por parte de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias), lo cual exige coordinación entre todos ellos. En quinto lugar, poner en práctica las competencias emocionales que se van adquiriendo en la vida diaria. Esto significa ir más allá del aula, para estar presente en el patio, los pasillos, las escaleras, el comedor, la biblioteca, la calle, el hogar, con los amigos, etc. En el bien entendido de que lo que nos proponemos no es que los estudiantes aprendan unos contenidos para vertirlos en un examen, sino que lo que nos proponemos es el desarrollo de competencias que se deben poner en práctica las 24 horas del día”.

¿De qué manera la ansiedad, estrés, depresión o TOC son una expresión del “analfabetismo emocional”?



“No toda ansiedad, estrés, depresión o TOC son manifestación del analfabetismo emocional. Pero sí hay que tomar consciencia de que una parte importante de estos trastornos son debidos a nuestra forma de pensar, a nuestra falta de competencias emocionales, a nuestra impulsividad, negatividad, a nuestro estilo valorativo de los acontecimientos que nos rodean. La mayor parte de las personas hoy en día pueden gozar de un bienestar que era inimaginable hace cien años, no hablemos ya de hace doscientos años. Sin embargo, los niveles de ansiedad, estrés y depresión son lo más elevados de la historia. Tenemos motivos para valorar favorablemente la suerte que tenemos de vivir en el siglo XXI, a pesar de todo. Estoy convencido de que la mayor manifestación de inteligencia es la capacidad para construir el bienestar personal, a pesar de todo, y contribuir al bienestar general como mejor forma de construir el bienestar personal”.

Experiencias





01

Portafolio para la innovación pedagógica: una herramienta para reflexionar y transformar desde el enfoque de derechos y bienestar integral de las niñas

Paula Delaveau Sandoval¹

Concepto y origen: una recreación desde la pertinencia institucional

Portar folios, expresión que proviene del latín, es resultado de la suma del verbo *portare* o *llevar* y del sustantivo *folium*, traducible como *hoja*. *Llevar hojas*, documentar las prácticas, es una forma de hacer pedagogía, una manera de retratar la historia, hablarse, sentirse, pensarse y particularidades de cada comunidad educativa para convivir y generar cotidianidades para las niñas, con sentido y pertinencia. El propósito principal del portafolio es ser una herramienta de reflexión que promueva la transformación permanente.

El portafolio docente se ha utilizado en el campo de la educación como un instrumento para favorecer la reflexión sobre la propia práctica pedagógica. También, ha sido utilizado como una herramienta de evaluación (Arbesú y Gutierrez, 2014). Su uso tuvo sus orígenes en el mundo del diseño y la arquitectura; no obstante, la educación comienza a apropiarse de este medio con el propósito de contribuir a la formación docente en la década de los ochenta (Shulman, 2003).

El portafolio docente se compone de evidencias, materiales o recursos que deben elegirse intencionadamente con el fin de generar un proceso reflexivo. De acuerdo a Shulman (1998), es reflejo genuino de un proceso de aprendizaje.

El *Portafolio para la innovación pedagógica* de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es un documento digital que sirve de herramienta para socializar e inspirar la transformación de la práctica; un medio para propiciar el

¹ Educadora de párvulos. Magíster en Educación, mención en Evaluación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesional de gestión del Departamento de Calidad Educativa de la JUNJI; pdelaveau@junji.cl. https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/05/Portafolio_Innovacion_Pedagogica_2021.pdf.

aprendizaje colaborativo entre los equipos educativos que dispone de la práctica como objeto de análisis público para la reflexión crítica.

Las prácticas pedagógicas que componen cada portafolio son definidas de acuerdo con criterios, que se traducen en una pedagogía que sitúa al centro a las niñeces, desde el marco de sus derechos, y bienestar integral; ello, pues los ambientes de aprendizaje que se describen se caracterizan por el establecimiento de relaciones respetuosas, intencionadas pedagógicamente, que cobran vida en espacios de juego, aprendizaje, participación y cuidado, en consideración como personas plenas y ciudadanas que contribuyen en los territorios que habitan.

La JUNJI comienza el desafío de dar vida al proyecto *Portafolio para la innovación pedagógica* en 2019, cuando invita a los jardines infantiles de administración directa a escribir y socializar las transformaciones de sus prácticas. El fin consistió en contribuir, entre otros procesos, a generar cultura para la transformación. Actualmente, cuenta con 16 prácticas representativas de diferentes regiones de Chile, de programas educativos de administración directa clásicos y alternativos. Prontamente, se sumarán ocho más. Se trata de un documento colectivo de base colaborativa, que se socializa y dispone para la ciudadanía en el sitio web de la JUNJI.² Este material avanza en dirección a los sentidos declarados en la Propuesta Curricular³ y aporta a la construcción de una memoria histórica institucional, pues resulta de la composición colectiva del aprendizaje que para llegar al resultado final primero se sistematiza, dialoga y reflexiona.

Este instrumento, junto con socializar los procesos reflexivos y las propuestas curriculares de los equipos educativos que componen la red de jardines infantiles de la JUNJI, permite reconocer la cultura identitaria de la niñez, su participación como personas ciudadanas, sus particulares formas de aprender, otorgar significados al mundo, de relacionarse y convivir en una vinculación colaborativa con otros y con el entorno. Relevando estos elementos, los equipos educativos otorgan valor a sus interpretaciones y apropiaciones de los marcos curriculares, remiran las decisiones

2 https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/05/Portafolio_Innovacion_Pedagogica_2021.pdf.

3 JUNJI, Propuesta curricular institucional, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2020.

<https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Propuesta-curricular-insitucional-2020.pdf>.





El propósito principal del portafolio es ser una herramienta de reflexión que promueva la transformación permanente.

que toman a la luz de sus contextos y de las observaciones y escucha sensible.

En el *Portafolio* se puede apreciar cómo las comunidades educativas piensan y co-crean sus ambientes para el aprendizaje, es decir, sus mediaciones e interacciones, los sentidos de lo que hacen, los espacios educativos, los recursos materiales que seleccionan, cuáles son sus fundamentos y cómo han decidido replantearse el quehacer diario. Esta recopilación de prácticas da cuenta de la diversidad territorial y de propuestas pedagógicas a lo largo de nuestro país, para conocernos y reconocernos como diversos y miembros de un todo, con propósitos comunes en torno a la Educación Parvularia y a la misión institucional de la JUNJI.

El concepto de innovación es clave en esta compilación y, desde una perspectiva histórica, podemos ver que ha estado presente, por ejemplo, en el Referente Curricular de la JUNJI del año 2010, que planteaba el concepto de experiencias de innovación pedagógica como “introducir un cambio (...), quebrar la rutinización y la trivialización de la experiencia” (JUNJI, 2010). Posteriormente, en el año 2017 se presentó el libro “53 experiencias pedagógicas innovadoras en los jardines infantiles”,⁴ de Ediciones de la JUNJI, que recopiló prácticas de jardines infantiles de todo el país para dar cuenta del compromiso con la educación pública.

Actualmente, la institución entiende el concepto de innovación pedagógica bajo una definición que ha sido co-creada participativamente con representantes de jardines infantiles y del área técnica pedagógica. *Innovar corresponde a la transformación creativa de la práctica pedagógica que surge de la reflexión crítica y participativa de las personas que componen la comunidad educativa* (JUNJI, 2021 p.22).

4 JUNJI, 53 experiencias pedagógicas innovadoras en los jardines infantiles, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2017. <https://www.junji.cl/53-experiencias-pedagogicas-innovadoras/>.

El *Portafolio* sigue situando el acento en la innovación, lo que resulta ser siempre un desafío, pues implica el desarrollo de mediaciones e interacciones que se traduzcan en una nueva cotidianeidad pedagógica y que apunten principalmente a brindar una pedagogía emancipadora para las niñas, que les permita tener una vida plena como ciudadanas y ciudadanos con oportunidades reales y concretas de incidir en la transformación de sus mundos sociales, naturales y culturales.

En el Portafolio se puede apreciar cómo las comunidades educativas piensan y co-crean sus ambientes para el aprendizaje, es decir, sus mediaciones e interacciones, los sentidos de lo que hacen, los espacios educativos, los recursos materiales que seleccionan, cuáles son sus fundamentos y cómo han decidido replantearse el quehacer diario.



Se traduce también, en una oportunidad para la sistematización de la práctica pedagógica de las unidades educativas participantes. En este camino reflexionan, se reconocen, valoran, toman consciencia de sus transformaciones, dificultades, tensiones y de sus aciertos y aprendizajes, reconstruyendo y resignificando lo que hacen, creando nuevo conocimiento y apropiándose de un discurso potente e inspirador para seguir contribuyendo a la mejora continua.



Innovar corresponde a la transformación creativa de la práctica pedagógica que surge de la reflexión crítica y participativa de las personas que componen la comunidad educativa

75

En los siguientes testimonios se da cuenta acerca del valor de la sistematización. Como en el caso del equipo educativo del jardín infantil *Tortuguita* de la Región de Arica y Parinacota: “La reflexión colectiva nos permitió como equipo educativo identificar aquellas prácticas pedagógicas homogeneizantes que dificultaban el desarrollo de los procesos identitarios de niñas y niños con las particularidades de su cultura local” (Portafolio Innovación Pedagógica, 2021, pág. 7).

Así también en el jardín infantil *Tom y Jerry* de la Región de Coquimbo afirmaron: “Los procesos reflexivos de nuestra práctica pedagógica han permitido detectar que como equipo habíamos actuado en base a paradigmas tradicionales de educación, prácticas sostenidas por creencias personales que se traducían en la generación de contextos para el aprendizaje desde una visión adultocéntrica” (Portafolio Innovación Pedagógica, 2021, pág. 20).

En el documento se presenta la práctica como objeto de análisis público; es así como cualquier educadora, educador o comunidad educativa puede, a partir de lo descrito, aplicar procesos de reflexión crítica, encontrar aciertos, tensiones, identificar paradigmas y evaluar cómo éstos se vinculan con las políticas públicas, con la finalidad de la Educación Parvularia y su contribución al bien común.

No obstante, el valor de la sistematización es la creación de nuevos conocimientos a partir de las vivencias y experiencias que ofrece la práctica pedagógica, y esto último, es uno de los aspectos más desafiantes para las comunidades educativas. La sistematización involucra detenerse para remirar lo construido y contemplar lo avanzado con los distintos actores.

La sistematización involucra detenerse para remirar lo construido y contemplar lo avanzado con los distintos actores.



En 2016 el libro *“La sistematización como estrategia de producción de conocimiento en el aula”*⁵ de la Serie Hojas para el Jardín, publicado bajo el sello de Ediciones de la JUNJI, propone el concepto de sistematización como: *“Un proceso reflexivo del equipo de trabajo que implica reconstruir la práctica y cuyo objetivo consiste en descubrir la lógica de la experiencia como una primera aproximación a la construcción de conocimiento teórico a partir de la práctica docente”* (JUNJI, 2016, p.8). Con ello, se busca invitar a los equipos educativos a convertirse en constructores de conocimiento desde el aula y junto a las niñas.

La estructura del portafolio para la innovación pedagógica

El *Portafolio* es digital y de descarga gratuita y abierto a la ciudadanía. Presenta una estructura que se inicia con una portada general que da paso a cuadros que resumen e identifican las prácticas pedagógicas seleccionadas por año.

a) Tópicos

Las prácticas se organizan en fichas o folios y se describen según tópicos relevantes que permiten comprenderlas con mayor profundidad: ¿Cuál es el problema, dilema pedagógico u oportunidad a la base de la generación del proceso de innovación? ¿Cuál es el énfasis de la innovación pedagógica? ¿Cuál es el equipo co-creador? ¿Hacia dónde apunta el proceso de transformación? ¿Cómo se aporta valor público desde la educación a la niñez? Esta última pregunta releva que la Educación Parvularia aporta al bien común, al desarrollo de sociedades sostenibles, democráticas, justas e inclusivas.

⁵ JUNJI, *La sistematización como estrategia de producción de conocimiento en el aula*, Serie Hojas para el Jardín, número 7, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.



En la parte inicial del documento, cada práctica cuenta con el relato de una persona que describe y comparte atributos significativos, considerando que toda innovación pedagógica debe ser reconocida por otros. Por ejemplo, el testimonio de Andrea Bralic Echeverría,⁶ luego de conocer y acompañar la práctica del jardín infantil *Ñuque Mapu* de la región del Maule, en el contexto del sistema de Modelamiento de Ambientes Físicos para el Aprendizaje (MAFA)⁷ señala que *“el jardín infantil Ñuque Mapu sorprende a quién lo visita, desde la puerta de entrada hasta cada rincón de sus aulas. Un recorrido que narra a distintas voces el habitar de este lugar. Todo es cuidadosamente pensado e intencionado con un sentido pedagógico”* (JUNJI, 2020; 2021 p. 24).

b) Problema pedagógico

Para adentrarnos en conocer el origen de la práctica, el *Portafolio* parte presentando el problema o dilema pedagógico. No es fácil reconocer un problema, los equipos educativos deben estar dispuestos a desnudar sus creencias, reconocer sus errores, hacer un análisis riguroso que permita identificar las causas raíz que se encuentran a la base de las decisiones que toman. Algunas de las interrogantes que se plantean son: ¿Qué observamos de nuestra práctica? ¿Qué sentido y pertinencia tiene para las niñas y sus familias? ¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Qué creencias personales subyacen a nuestras acciones?

Estar dispuestos a reconocer desaciertos o ser autocrítico respecto a la propia labor, significa muchas veces liberarse de prejuicios e inseguridades y estar dispuestos a cambiar. Ello demuestra valentía y humildad. Así lo manifiesta, por ejemplo, el equipo del jardín infantil alternativo *Nueva Generación* de la JUNJI Metropolitana: *“Contábamos con exceso de material sin una intencionalidad pedagógica clara y era necesario transitar hacia una nueva concepción de ambientes de aprendizaje”* (JUNJI, 2020, 2021 p. 27).

c) Identidad

Si bien se invita a los jardines infantiles que participan del *Portafolio* a definir un énfasis de su práctica pedagógica, también se les motiva a precisar las relaciones que existen entre lo que les da identidad y el desarrollo de una práctica pedagógica integrada. Es así como el jardín infantil, *Tortuguita* de la JUNJI Arica, señala que, si bien la experiencia que realizan se focaliza en el rescate cultural, la práctica “Niños y niñas al rescate de la cultura Chinchorro” se vincula a través del juego y de la propuesta didáctica desarrollada en contribuir al desarrollo holístico de cada niña y niño.

d) Participación

El *Portafolio* también reconoce a las personas participantes del proceso que conforman la comunidad educativa (niñas, niños, familias, equipos educativos)

⁶ Tutora de MAFA (Sistema de Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁷ Un equipo interdisciplinario liderado por académicos de la Facultad de Educación UC y de la Escuela de Diseño UC crean MAFA (Sistema de Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje), con el fin de cambiar el paradigma de los ambientes de aprendizaje tradicionales de la Educación Parvularia chilena.

y promueve un enfoque colaborativo. Desde la perspectiva de la participación de niñas y niños, estos equipos han sido sensibles a observarlos, contemplarlos con detención, escucharlos, hacer un análisis de sus intereses, propuestas, conversaciones cotidianas, para plasmar transformaciones junto a ellas y ellos. En algunas prácticas, explícitamente las ideas han surgido del planteamiento de las niñas. En el jardín infantil *Amancay* de la JUNJI Los Lagos, por ejemplo, quienes movilizaron a los adultos a recrear los ambientes físicos para el aprendizaje fueron niñas y niños de sala cuna a través de sus diversos lenguajes.

e) Descripción de la práctica

En este apartado los equipos educativos relatan las particularidades de sus propuestas, cómo concretamente se caracterizan sus ambientes de aprendizajes y, en especial, lo que han aprendido o los conocimientos que han construido en este proceso. Al respecto, el jardín infantil *Peumayén* de la JUNJI Biobío señala que *“los adultos, hemos aprendido a escuchar las voces de niñas y niños; nos esforzamos en responder de forma asertiva, transformándonos en adultos sensibles y atentos a sus requerimientos, necesidades y gustos”* (JUNJI, 2021, p. 35). Esto demuestra que innovar es un ejercicio reflexivo y de investigación tanto práctica como teórica, al igual como también lo señala el jardín infantil *Los Guayabitos* de la JUNJI Tarapacá que ha tenido que *“analizar y reflexionar el contenido teórico aprendido durante la pasantía en Rosa Sensat⁸. Esto se ha hecho de manera grupal, en conjunto con la asesora técnica de la comunidad educativa”* (JUNJI, 2021, p. 65).

Se aprecia que el *Portafolio* comparte el valor público de la práctica desarrollada; es decir, el aporte que ofrece el Estado a través de sus comunidades educativas a la sociedad, en sus diversos territorios. Esto se confirma a través de las voces de los actores de la sala cuna *Ayilén Antu* de la JUNJI Araucanía que refieren *“estamos reconstruyendo una visión que conciba a los niños y niñas como protagonistas, creadores, capaces, y competentes para desenvolverse en la vida...”* (p.60). El jardín infantil del Programa Alternativo Educativo para la Familia *Arcoiris* de la JUNJI Metropolitana, plantea que su valor público es *“posicionar y visibilizar el respeto, confianza y admiración por el niño y la niña”* (p.69).

La autonomía y diversidad para generar pertinencia y sentido

Actualmente el *Portafolio* cuenta con prácticas que representan a jardines infantiles diversos que se encuentran insertos en distintos territorios de Chile, tales como las comunas de Arica, Camiña e Iquique en el norte grande; Illapel en el norte chico; Romeral y Coronel en la zona central; y Río Negro y Puerto Edén en el sur del país.

Al recorrer el *Portafolio* se puede apreciar la diversidad de propuestas pedagógicas, lo que es posible puesto que son comunidades educativas con Proyectos Educativos Institucionales (PEI) autodeterminados, que se crean colaborativamente en la comunidad educativa. Entre ellos dialogan, toman acuerdos y desarrollan una pedagogía con sentido y pertinencia, dando

⁸ Formación continua de la JUNJI a equipos educativos de la institución realizada en la Escuela de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, España



cuenta de la diversidad territorial, de las características e identidades de las personas de esa comunidad educativa, sus habilidades, el rescate cultural, los sentidos que han construido.

La definición de las primeras prácticas recopiladas en el documento en su versión 2020, contempló un levantamiento centralizado desde la Dirección Nacional del Departamento de Calidad Educativa de la JUNJI. Pero luego, para la versión del año 2021, se fortaleció el proceso y descentralizó y se involucró activamente a las regiones. Es así como se realizó un levantamiento de prácticas innovadoras por región, donde cada Subdirección de Calidad Educativa de la JUNJI relevó dos prácticas a través de un trabajo reflexivo y territorial. Posteriormente, a nivel central, una comisión seleccionó las prácticas que se incluyeron en el *portafolio*.

Cada uno de los textos fue escrito por los propios equipos educativos y en conjunto representan los énfasis institucionales relativos a propiciar ambientes de aprendizajes, desde el protagonismo de la niñez, su ciudadanía y bienestar integral. La diversidad de propuestas explicita significados compartidos que emanan de la política pública, de las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BCEP) y de la JUNJI como referente en la materia.

Muchas de estas unidades educativas han planteado que innovar no ha sido fácil, han pasado por problemáticas complejas, tensiones, disconformidades, que las han llevado a tomar un nuevo rumbo, a cambiar lo que tradicionalmente las hacía sentirse cómodas. Otras unidades educativas expresan haberse sentido desafiadas e inspiradas por la Pasantía de la JUNJI realizada en Barcelona, España, en la Asociación de Maestros de Rosa Sensant, los años 2017 y 2018. Otras se sintieron motivadas a postular a fondos concursables, tal es el caso del Fondo de Innovación en Educación Parvularia (FIEP),⁹ entregado por la Subsecretaría de Educación Parvularia. Sin embargo, un número importante de ellas, han sido iniciativas de la propia comunidad educativa, como lo ha hecho el jardín infantil *Florcita del desierto* de la JUNJI Tarapacá, con su práctica “Educar para la vida”, entre otras. Esto habla de que la política pública está enfocada a mejorar la calidad de la formación docente, así como a entregar herramientas para el aula, lo que tiene un rédito directo en el aprendizaje y bienestar integral de la niñez.

El bienestar integral como un esencial en comunidades que innovan

La Educación Parvularia en la JUNJI se desarrolla al amparo del enfoque de derechos, sostenida en los marcos regulatorios y en la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño en 1990 por el Estado de Chile. En este sentido, junto con que cada uno de los adultos que conforman la institución son garantes de derecho, se promueve el desarrollo de una pedagogía que posibilite el aprendizaje integral en contextos de bienestar integral.

Por lo tanto, promover el *bien-estar* holístico es una responsabilidad ética de todos los equipos educativos como garantes de derecho y un imperante

⁹ Este fondo es parte de una iniciativa de la Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/bases-generales-fondo-de-innovacion-niveles-de-transicion-fiep-nt-2022/>.

cuando se innova pedagógicamente. En efecto, el Marco para la Buena Enseñanza para la Educación Parvularia (MBEP) establece en sus dominios y criterios el bienestar integral como un elemento imprescindible y concomitante.

El bienestar integral se aborda mediante distintas acciones en marcos de cuidado común y lazos sociales fundados en el buen trato, en el reconocimiento de la dignidad de toda persona en el contexto de los derechos humanos, lo que implica la dimensión política y social como personas ciudadanas (Unicef, 2021).

Por lo tanto, promover el bienestar holístico es una responsabilidad ética de todos los equipos educativos como garantes de derecho y un imperante cuando se innova pedagógicamente.

.....

Conclusión

Las prácticas pedagógicas del *Portafolio* buscan “*garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana*” (MINEDUC, 2018). En ellas se observa que al centro se sitúan la primera infancia y su sentir bien de manera integral “*en consideración plena para que paulatinamente ellas avancen conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permitan sentirse integralmente bien*” (MINEDUC, 2018 p. 31).

Observamos, entonces, que al reconocer a niñas y niños como personas plenas y competentes para vivir sus vidas, estas comunidades educativas los observan de manera sensible, los escuchan y hacen una práctica pedagógica para contribuirles a su formación personal y social, a su comunicación integral, participación, interacción y comprensión de sus entornos.

Establecen relaciones humanas afectivas y horizontales, les permiten a las niñas proponer sus ideas y generar acciones para concretarlas, elegir qué aprender y cómo aprender, los movilizan a dar sus opiniones, a que se respete su dignidad como personas, que aporten con sus saberes, que se reconozcan y aprecien, que habiten y expresen sus emociones, garantizando su derecho al juego, al ocio, a la vida y vinculación con la naturaleza y su entorno socio cultural y –con todo ello– a su aprendizaje y bienestar integral.

Podemos decir que, con esta compilación y profundización de prácticas en el portafolio, queda de manifiesto lo que ha avanzado la JUNJI en poner al centro a las infancias, en transformar las relaciones, las cotidianidades, en hacer una pedagogía sensible, amorosa y reconocedoras de niños y niñas como personas plenas, bajo un enfoque de derechos. No obstante, seguimos teniendo desafíos para caminar hacia el desarrollo de una pedagogía humanizante, que tensione el adultocentrismo como lógica de poder. Es así como reconocemos que la transformación humana es un desafío permanente. 🌻



Reseñas bibliográficas

- C. Cantillana, P. Delaveau, L. Vera y C. Vargas, *Construyendo cultura para la transformación pedagógica*. Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2021.
https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/12/Cuaderno_15.pdf.
- JUNJI, *53 experiencias pedagógicas innovadoras en los jardines infantiles*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2017.
- JUNJI, *La sistematización como estrategia de producción de conocimiento en el aula*, Serie Hojas para el Jardín, número 7, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.
- JUNJI, *Portafolio para la innovación pedagógica, 2020, 2021*.
www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/05/Portafolio_Innovacion_Pedagogica_2021-1.pdf
- JUNJI, *Propuesta curricular institucional*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2020.
- JUNJI, *Referente Curricular*, Colección Currículo II, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.
- Lee Shulman, "Portafolios del docente: una actividad teórica". en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 44-62, 1998.
- Lee Shulman, "Portafolios del docente: una actividad teórica", en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 44-62, 2003.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5283971&pid=S0185-2698201400010000700021&lng=es
- María Isabel Arbesú García y Elia Gutiérrez Martínez, *El portafolios formativo: un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia*. Perfiles educativos, 36(143), 105-123, Satiago, 2014.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100007&lng=es&tIng=es.
- MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2018.







02 **Ambientes enriquecidos** para el juego autónomo y la buena convivencia

Carolina San Martín¹ y Liz Baeza²

Creemos en la convivencia como el medio para establecer vínculos con la niñez basados en el respeto y el buen trato. En corto tiempo, nuestro jardín infantil *Peumayén* ha aprendido a desarrollar una constante reflexión de su práctica pedagógica en favor del bienestar y los derechos de la infancia.

Iniciamos actividades el año 2016 en un establecimiento de modernas instalaciones construido bajo la política de aumento de cobertura del segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. Ubicados en la comuna de Coronel –una zona donde convergen industrias, minería, actividad pesquera y agrícola de la Región del Biobío– esta unidad educativa atiende actualmente a 96 niños y niñas entre 3 meses a 5 años de edad.

Al iniciar nuestro trabajo pusimos en práctica una pedagogía adultocéntrica y sobreprotectora que concentró los esfuerzos en mantener el control del grupo. En el quehacer de nuestra práctica afloraron así nuestras propias creencias producto de una formación tradicional, donde la niñez es sobreprotegida y los aprendizajes están centrados en la adquisición de contenidos que no apuntan suficientemente al desarrollo de la integralidad de niños y niñas como sujetos de derecho. Este enfoque fue reforzado además, porque al comienzo algunas familias aspiraron a que en esta unidad educativa sus hijos e hijas se prepararan para la vida escolar.

Sin embargo, frente a este contexto nos cuestionamos como equipo: ¿qué pasaría si no hubiera puertas en las aulas y si niños y niñas circularan libres por el jardín infantil según sus propios intereses?, ¿qué sucedería si en la zona de juegos no hubiese adultos en el resbalín afirmando a cada párvulo? Las preguntas

1 Directora jardín infantil JUNJI *Peumayén*, Biobío.

2 Educadora de párvulos jardín infantil JUNJI *Peumayén*, Biobío.



“En estos espacios, niñas y niños son reales protagonistas: eligen los materiales que van a usar, proponen ideas, son cada vez más autónomos”.

84

coincidieron con la oportunidad de viajar a Barcelona, España, gracias a la pasantía que organizó en 2017 la JUNJI en la Escuela de Maestros de Rosa Sentat. En tierras catalanas nos emocionamos al visitar un jardín infantil de Gerona donde, a pesar de tener una infraestructura más modesta que la nuestra, los niños y niñas se educaban libres, autónomos y realizaban proyectos pedagógicos ligados con la sustentabilidad y según los propios intereses.

Aulas diversas promotoras de juego y autonomía

Una vez de regreso iniciamos un diálogo fluido y reflexivo como equipo pedagógico. Mediante el análisis y la observación de los párvulos transitamos hacia un cambio de paradigma. La reflexión colectiva entre los diversos actores de nuestra comunidad educativa nos permitió implementar mejoras en el ambiente educativo, a través de la instalación de aulas temáticas como un tercer educador donde el juego resultó ser el principio pedagógico movilizador.

Desde ese momento, nuestro énfasis se concentró en los ambientes para el aprendizaje, entendidos como sistemas interrelacionados entre las interacciones, el espacio y la organización del tiempo. Dentro de los criterios que nos guían en la preparación de cada ambiente están la integralidad, la convivencia, el buen trato y la participación de la niñez. El objetivo es generar espacios que sean inclusivos, estéticos y potenciadores del aprendizaje.

Para la implementación de este gran cambio incorporamos material de enseñanza de origen natural o reutilizado como cáscaras de frutas secas, conchitas de mar, rollos de papel higiénico y elementos de madera, texturas naturales y tejidos. Lo que se sumó al material didáctico adquirido por la institución.

Fue así como planificamos junto con los párvulos los ambientes y experiencias para el aprendizaje según sus gustos y requerimientos, desarrollando un plan que consta de siete aulas temáticas en cada una de los niveles: **Taller de cocina, Vida práctica, Expresión**



artística, Yoga, Psicomotricidad fina, Biblioteca viva y Motricidad gruesa. En estos espacios, niñas y niños son reales protagonistas: eligen los materiales que van a usar, proponen ideas, son cada vez más autónomos y, en definitiva, pasaron de sólo escuchar y seguir instrucciones a resolver por sí mismos, planificar, explorar y construir su propio aprendizaje.

Nuestras interacciones se realizan a través de conversaciones auténticas que alientan a los párvulos a descubrir sus intereses, moverse en libertad, elegir entre las diversas alternativas propuestas. Los observamos, escuchamos y establecemos diálogos para profundizar sus aprendizajes y promover la curiosidad y la exploración espontánea.

Sin embargo, podemos decir con certeza que hubo un antes y un después fruto de la pandemia. Los límites o restricciones por la crisis sanitaria influyeron en cómo abordábamos la experiencia de manera significativa con niños y niñas. En un

comienzo, este cambio abrupto de pasar de la presencialidad al trabajo a distancia nos significó centrarnos en la documentación.

Al volver a la presencialidad advertimos que los párvulos de sala cuna con quienes comenzamos a implementar las aulas temáticas ahora cursaban nivel medio mayor. El equipo educativo también cambió, algunas educadoras se trasladaron a otras unidades educativas o cambiaron de trabajo y llegaron nuevas profesionales. Al reencontrarnos en el jardín infantil después del confinamiento nos sentíamos de otra manera, fue como subirse de nuevo a la bicicleta después de mucho tiempo sin andar.

.....
“Al reencontrarnos en el jardín infantil después del confinamiento nos sentíamos de otra manera, fue como subirse de nuevo a la bicicleta después de mucho tiempo sin andar”.





Al regreso, entonces, instalamos las aulas temáticas en otros espacios del jardín infantil. En la sala de educadoras, por ejemplo, ubicamos el ambiente de psicomotricidad fina. Los párvulos tienen acceso y libre elección a un mueble que contiene diversos materiales pedagógicos relacionados a esta temática: frascos, embudos, arroz, materiales reciclados, pinzas, cordones, botones, entre otros. En el hall de acceso, por su parte, que al mismo tiempo es el espacio común que usamos de comedor para los niños y niñas, dispusimos el aula de psicomotricidad gruesa, por lo que allí se encuentran canastos, recursos para hacer equilibrio, ula-ula, cuerdas, juegos de arrastre.

Las dos salas de expansión de sala cuna se convierten durante el día en el ambiente de expresión artística y la “biblioteca viva”, respectivamente. En la primera, dispusimos todo para que sea un espacio donde la niñez se exprese a través de las artes. Empapelamos los pisos, mesas y muros para que los párvulos puedan crear libremente con témpera, acrílico, con sus propias manos o pies y de forma lúdica. Por ejemplo, juegan al “pisotón de color” cuando rellenamos globos con pintura y los niños los manipulan y revientan. La sorpresa es doble cuando explotan los colores y éstos se mezclan entre sí. También hacemos una variante con globos rellenos de harina, los niños y niñas se divierten manipulando y apretando el globo que cambia de forma, para luego reventarlos y quedar empolvados. Es realmente una experiencia significativa. En este espacio, intencionamos el uso de materiales reutilizados o provenientes de la naturaleza. Por ejemplo, hemos elaborado timbres con hojas de plantas, tenemos cortezas de árboles, cáscaras de nueces, caracolas de mar, tapitas de botellas, además de un variado material pedagógico como bastidores, diferentes tipos de papeles, tintas, pinturas y pinceles.

El siguiente espacio –como dijimos– denominado “biblioteca viva” cruza la lectura con las artes escénicas. Niños y niñas desarrollan la convivencia y aprenden sobre sus emociones, el lenguaje verbal y corporal y el disfrute por la lectura. Nuestra biblioteca es rica en ejemplares entregados por la JUNJI gracias a su política de fomento lector. Contamos con *kamishibai*, títeres y literatura infantil variada y actualizada. En ese espacio, además, dispusimos de otros elementos como disfraces, espejos, un escenario, maquillajes especiales para niños y niñas. De esta forma, los párvulos luego de la lectura realizan juego simbólico donde asumen diferentes roles, personajes, interactúan entre ellos y desarrollan su lenguaje. Un cuento al que recurren una y otra vez es “El lobo y los siete cabritos”; pensamos que porque es un juego tradicional.

Otra experiencia fue que cada niño y niña sacó su cédula de identidad para poder solicitar préstamos de la biblioteca. Fue muy emocionante observar cómo descubrían aspectos de su identidad y desarrollaban juegos sociodramáticos en torno a prácticas ciudadanas.

Antes de la pandemia nuestra biblioteca era abierta a la comunidad. Las familias nutrieron aún más este espacio con sus aportes y agradecieron mucho poder acceder a libros infantiles para leerlos en el hogar con sus hijos e hijas. Más tarde, durante la pandemia, se nos ocurrió dejar abierto este lugar y vinculamos la entrega de las canastas de alimentos para ayudar a las familias con el préstamos de libros, los cuales higienizábamos, entregábamos en bolsas y, a su regreso, dejábamos en cuarentena por 14 días. Fue una tarea ardua pero muy significativa, ya que cada párvulo esperaba su libro con ansias.


Otras estrategias

Lamentablemente la pandemia postergó a la primera infancia. La pantalla de un computador o teléfono fue por varios meses la única vía de comunicación con los párvulos. Además en los hogares fue complejo para los adultos a cargo cuidar y educar a hijos e hijas y, al mismo tiempo, rendir en los trabajos y encargarse de las tareas domésticas.

Buscamos estrategias para dar continuidad al proyecto educativo. Priorizamos en algunos objetivos de aprendizajes y desarrollamos cápsulas que compartimos con las familias a través de la plataforma institucional *Microsoft Teams*, herramienta que nos permitió grabar para que los apoderados que no podían conectarse en vivo lo hicieran en otro momento. Es que no había otra instancia para comunicarnos; sin embargo, nos propusimos promover el juego con elementos cotidianos posibles de encontrar en casa. Y nuevamente se nos ocurrió enviar junto a la canasta de alimentos, material didáctico para desarrollar experiencias en el hogar.

Asimismo, utilizamos con cada familia la plataforma *WhatsApp* para conocer a los niños y niñas que se incorporaron al jardín infantil durante ese tiempo y generar algún tipo de vinculación afectiva con ellos a pesar del distanciamiento físico. Pese a todo, transcurrido algún tiempo, nos cuestionamos como equipo educativo el desarrollo del proyecto en pandemia, puesto que había un porcentaje de niños y niñas al que no llegábamos y del que no teníamos mayores reportes. Como educadoras tenemos claridad de que somos garantes de derechos; por lo que diversificamos la estrategia e ideamos las llamadas “cajas temáticas viajeras”, elaboradas por nosotras mismas para cada niño y niña de todos los niveles educativos de nuestro jardín infantil. Hicimos cajas de arte, de reciclaje, de música, vinculadas con nuestras aulas temáticas. Fue un éxito. Las familias nos enviaban fotos de sus hijos e hijas y este material ha seguido usándose de vuelta a la presencialidad.

Conclusión

Creemos que los ambientes de aprendizajes diseñados e implementados colaborativamente propician interacciones positivas, el desarrollo de la ciudadanía, la comunicación global, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Niñas y niños han sido los principales protagonistas en la creación, implementación y consolidación de esta práctica y quienes han impulsado que los adultos vayamos derribando nuestras propias barreras y promovamos cambios significativos en las formas de enseñar, mediar, desafiar, extender los aprendizajes y realizar evaluaciones auténticas. Uno de los grandes desafíos es continuar formándonos como equipo educativo para impulsar círculos de extensión, acunar nuevos marcos teóricos, comprenderlos y hacerlos vida con y para niñas y niños. Así también, queremos seguir fortaleciendo los ambientes de aprendizaje para que respondan a las reales características de los párvulos y su pertenencia cultural. Nuestra proyección es que las prácticas pedagógicas sean documentadas en forma sistemática para avanzar hacia una mejor observación que refleje lo que niños y niñas realizan diariamente y convertirnos así en un referente para otros establecimientos educacionales. 







03 Caminatas y campamentos: una práctica educativa bientratante que vincula la niñez con la naturaleza austral

María Isabel Tonko,¹ Tamara Estay² y Carolina Villarroel³

El jardín infantil *Centollita* es la unidad educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que se encuentra más aislada en la zona austral de Chile, situada en un paisaje natural privilegiado del poblado de Puerto Edén, en la Isla Wellington, dentro del Parque Nacional Bernardo O'Higgins. Es en este punto geográfico, al sur del Golfo de Penas, donde nacen los canales patagónicos, en la provincia de Última Esperanza de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. Su conectividad es exclusivamente marítima y se halla a 28 horas de navegación –que pueden alargarse a 38, según el tiempo– de Puerto Natales hacia el sur y a más de dos días navegando al norte hasta la ciudad de Puerto Montt.

En el jardín infantil *Centollita* el entorno natural es un actor pedagógico clave. Y es que nosotras, que somos parte de su comunidad educativa, habitamos en un clima costero ventoso, con los Campos de Hielo Sur como vitrina. Gran parte del año somos testigos de copiosas lluvias y estamos inmersas en un bosque siempre verde con árboles como el coigüe, ciprés y canelo. También convivimos con una rica fauna marítima y terrestre: huemules, lobos marinos, toninas –como se conoce al delfín chileno– comparten terreno con aves como el quetro, picaflor, tordo, martín pescador y la bella gaviota cahuil, de cabeza y garganta pardas.

En este colosal escenario natural, como equipo docente buscamos rescatar con nuestra práctica pedagógica la cultura del pueblo originario kawésqar,

1 Encargada del jardín infantil *Centollita*. Actualmente cursa la carrera técnica en Educación Parvularia en el Instituto Valle Central, Concepción.

2 Técnico en párvulos del jardín infantil *Centollita*.

3 Asesora técnico pedagógica de la subdirección de Calidad Educativa JUNJI Magallanes.

nómades que recorrían en canoas hasta mediados del siglo pasado los canales australes de la Patagonia.

Caminatas y campamentos, son experiencias educativas que forman parte de nuestro quehacer junto a los niños y niñas, así como el rescate del junquillo. También hacemos un trabajo pedagógico vinculado a la cultura chilota que se asentó en la isla y a las herencias o costumbres que traen los propios niños y niñas que asisten a nuestro jardín infantil. Por ejemplo, Tomás, único niño del grupo de este año, es el hijo de un profesor que se trasladó junto a su familia desde la Isla Robinson Crusoe. Con él desarrollamos una experiencia donde nos mostró fotografías familiares y que nos permitieron distinguir y conversar sobre las diferencias y similitudes entre ambas islas.

La niñez en Puerto Edén crece cuidada y segura y, al mismo tiempo, con autonomía e independencia progresiva. Los adultos cuidan de niños y niñas. Somos una población pequeña de unos cien habitantes que ha envejecido notoriamente. Por eso, son tan pocos los niños y niñas que viven actualmente en la isla. Nuestro grupo está conformado por cuatro niñas y un niño, todos entre 2 a 6 años de edad.

Luego de terminar 8° Básico en la escuela Profesor Miguel Montecinos Contreras, donde se ubica nuestro jardín infantil, los jóvenes deben viajar hasta Puerto Natales para continuar con sus estudios. Sólo unos pocos regresan a Puerto Edén a trabajar en la pesca y extracción de cholgas, principal fuente laboral de esta localidad.





.....

“Aunque los párvulos conocen los recorridos, se mantiene la emoción en cada salida, porque no saben si se encontrarán en el trayecto con un zorro o acaso con un huemul o un martín pescador”.

No tenemos comercio, caminos ni tránsito vehicular. Nos trasladamos en bote, lanchas y largas pasarelas que se intercomunican. Una vez por semana llega el *ferry* proveniente de Puerto Natales que nos abastece lo necesario; cada viernes recibimos material pedagógico, alimentación, documentación y útiles de aseo.

Aprendizaje en la naturaleza

Centollita fue el primer jardín infantil en constituirse como programa educativo alternativo modalidad comunidades indígenas de la JUNJI, el 5 de octubre de 1990, gracias al trabajo de la educadora de párvulos y actual subdirectora de Calidad Educativa de JUNJI Magallanes, María Angélica Andrade, y de la entonces Vicepresidenta Ejecutiva de la institución, María Victoria Peralta.⁴ Ambas, María

⁴ Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2019.

Angélica como tesista y María Victoria como docente de la Universidad de Magallanes, profundizaron en el componente antropológico en Educación Parvularia y así fue como llegaron a Puerto Edén con el objetivo de construir un currículo pertinente a la cultura y el territorio del lugar. Treinta años después, podemos confirmar que implementamos un currículo oportuno en torno a la educación al aire libre y la multiculturalidad.

La experiencia pedagógica “Caminatas y campamentos” surge de dos dilemas centrales. En primer lugar, del debilitamiento en la comunidad local de la memoria histórica sobre prácticas ancestrales, más aún cuando el pueblo kawésqar disminuye considerablemente en número de habitantes. En segundo lugar, del desarrollo de prácticas pedagógicas preferentemente en espacios interiores, pues el jardín infantil no cuenta con patio techado y en Puerto Edén no existen parques con juegos infantiles. Al hacer un análisis profundo

de estos problemas, visualizamos una oportunidad: el bosque, el estar inserto en medio de un parque nacional, sin duda es un espacio rico para aprendizajes integrales que amplía el aula.

Otro elemento que permite el aprendizaje en la naturaleza es que los habitantes de Puerto Edén acostumbran caminar, pescar y recolectar frutas silvestres o leña. Ello es parte de su rutina. El término “campamentos” escogido para nuestra práctica educativa, tiene inspiración en la vida nómada del pueblo kawésqar. Cuando un lugar resulta interesante a los niños y niñas, nos detenemos y generamos una especie de “campamento”, en analogía a los que hacían los kawésqar. Entonces, un día con sol o lluvia suave es sinónimo de caminata. Las niñas y niños lo saben. Por lo tanto, llegan equipados con botas de agua, chaquetas gruesas, bebestible y fruta para colación. Habitualmente, los niños y niñas caminantes salen también equipados con implementos como lupas que les ayudan a agudizar la vista de aquello que puede no ser tan fácil de observar. También las familias a veces nos acompañan en la aventura.

Aunque los párvulos conocen los recorridos, se mantiene la emoción en cada salida, porque no saben si se encontrarán en el trayecto con un zorro o acaso con un huemul o un martín pescador. El aprendizaje se inicia activando todos los sentidos, ya que se trata de una experiencia polisensorial: sienten el aroma del bosque y del mar, escuchan los sonidos de las olas, el crujir de las ramas en cada paso, el canto de los pájaros, el viento en su piel, cuentan los pasos que dan y observan atentos todo a su alrededor.

Un lugar habitual que los niños y niñas eligen para hacer campamentos es cerca de un charco o pozón natural. Se quedan conversando sobre lo que observan o descubren en ese momento. Encuentran ranitas y aprenden sobre su ciclo de vida desde que son renacuajos. Aunque éste es un tema que abordamos frecuentemente, sigue siendo una experiencia muy



emocionante para ellos porque es un aprendizaje *in situ*. A los niños y niñas les emociona ver cómo han crecido las ranitas o se preguntan si aquella será la misma rana de la otra vez.

Tomar una rana con las manos es todo un reto, los niños y niñas saben que son muy resbalosas. Se acercan cuidadosos porque han aprendido que no podemos hacerles daño. María José, por ejemplo, quería tomar una rana y saltaba emocionada de poder hacerlo, pero al mismo tiempo esta acción parecía ponerla nerviosa. La acompañamos en su emoción y ofrecimos un frasco como opción para poder ver la ranita de cerca. Muy delicadamente María José le pidió a la rana que entrara al frasco por un breve momento y, por supuesto, no lo cerró. –Nunca había visto esto. ¡Qué linda es! –exclamó. Pasado los días, y después de un par de veces de volver otra vez al charco de las ranas, María



“Como comunidad educativa, los invitamos también a cuidar, ante todo, el vínculo que generamos entre niños, niñas, adultos de la comunidad y el entorno natural”.

José se atrevió a tomar una por su cuenta. Con mucho cuidado, la observó entre sus manos, la saludó y devolvió al pozón.

En este andar, los niños y niñas aprenden sobre su comunidad, reconocen a sus vecinos y los lugares relevantes, saludan y se detienen a conversar y socializan con los habitantes al comentar la caminata: –¡Hola, don Lalo! Vamos a ver las ranitas. ¿Nos acompañas?, ¡Mira!, llevamos lupas y agua. Nos vamos, ¡chao! –expresan niños y niñas entusiasmados.

En ocasiones, también vinculamos esta experiencia con la elaboración del junquillo para cestería. Los niños y niñas aprenden a recolectar junquillo, vegetación propia de las turberas, que son ecosistemas similares a los humedales que existen en climas fríos del sur de Chile. El tejido con esta fibra natural es también una herencia

.....
del pueblo kawésqar y una práctica que se hace de manera colectiva y se transmite de generación en generación. En estas experiencias los niños aprenden a conocer las turberas y caminar “por donde no chupa el agua”; siguiendo las huellas de nosotras y los adultos que nos acompañan.

Conclusión

En definitiva, buscamos favorecer la identidad territorial resguardando la herencia cultural y el cuidado del medioambiente. Es un orgullo mostrar las exploraciones que hacen los niños en un ambiente natural donde hay gran variedad de árboles y animales endémicos.

Desde tan lejos, en la soledad de los canales australes, la unidad educativa *Centollita* nos brinda una clara muestra de compromiso, convicción y de que los aprendizajes en Educación Parvularia son posibles de lograr pese al aislamiento y las dificultades. El énfasis pedagógico se encuentra en el desarrollo de prácticas educativas desde la integralidad de la niña y niño, que supone la visión de interacciones y un enfoque de derechos.

Consideramos importante seguir potenciando la documentación de nuestra práctica pedagógica para dar a conocer nuestras experiencias desde un lugar tan lejano y, a su vez, fortalecer la mirada pedagógica de las salidas a caminatas y campamentos con las familias y comunidad local. Como comunidad educativa, los invitamos también a cuidar, ante todo, el vínculo que generamos entre niños, niñas, adultos de la comunidad y el entorno natural. 🌿









04 Sentir para aprender: la importancia de la educación emocional para la ciudadanía

Melissa Hernández,¹ Claudia Barría² y Nancy Santana³

Ubicada en plena Patagonia chilena, la unidad educativa *La Sirenita* se encuentra emplazada en la localidad costera de Puerto Cisnes, en la zona norte de la Región de Aysén, al sur de Chile. En este establecimiento atendemos a cerca de cien niños y niñas con un equipo educativo conformado por una veintena de personas. El paisaje natural es lo que caracteriza nuestro entorno, estamos cercanos al muelle principal y alrededor contamos con comercio como panaderías y almacenes, establecimiento de salud, servicios, una estación de radio, entre otros.

Tal como ampliamente señala la evidencia científica, consideramos que la primera infancia es una etapa de la vida relevante en sí misma para el desarrollo humano y, a la vez, un período altamente sensible. Es un momento crucial para el aprendizaje y el desarrollo integral, en donde la formación personal y social resultan clave. En este escenario, nuestro equipo educativo ha implementado prácticas pedagógicas que fomentan que niñas y niños reconozcan sus emociones y las de los otros, aprendan a comprenderlas, vivir en comunidad y se respeten a sí mismos, a los demás y su entorno. Para conseguirlo, hemos hecho un trabajo de búsqueda de sentidos y estrategias que potencien, desde los distintos contextos de aprendizaje, la educación emocional como un valor para la vida. Y es que como equipo educativo nos interesa conocer nuestra realidad regional en lo que respecta a problemáticas de la salud mental.

Una encuesta del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) realizada en 2021 en la Región de Aysén, informa que el 46,7% de las personas que declara consumir más alcohol,

1 Directora jardín infantil JUNJI *La Sirenita*, Puerto Cisnes, Aysén.

2 Educadora jardín infantil JUNJI *La Sirenita*, Puerto Cisnes, Aysén.

3 Educadora jardín infantil JUNJI *La Sirenita*, Puerto Cisnes, Aysén.

así como también el 57,1% que declara consumir más marihuana y el 66,7% que reconoce consumir más medicamentos sin receta médica, señalan que su conducta se debe a la ansiedad, estrés y/o depresión que les produjo la pandemia.

Con el retorno a la presencialidad constatamos que, efectivamente, una de las consecuencias de esta crisis fue el empeoramiento de la salud mental en la comunidad educativa. Anteriormente, ya existían complicaciones que podían afectar a familias o a algún integrante de la comunidad. Sin embargo, no se escuchaba como un problema generalizado, abiertamente reconocido en las conversaciones cotidianas, que miembros de la comunidad se sintieran tristes, desmotivados, pesimistas, deprimidos o con poca energía para enfrentar el día a día. Esta realidad ha sido expresada por los adultos, los principales responsables de los niños y niñas. Ante esto, nos preguntamos derechamente qué podemos hacer para contribuir al bienestar integral y la promoción de estilos de vida saludables en nuestra comunidad.

Desafíos en educación socioemocional

Desde nuestra mirada como equipo pedagógico pudimos observar que niños y niñas volvieron presencialmente al jardín infantil con menor desarrollo de habilidades sociales y con tristeza o temor, emociones expresadas de manera recurrente y adicionada al protocolo sanitario de no acercarse a otros para no contagiarse.

Como comunidad educativa dialogamos sobre cómo había afectado en nuestras vidas el coronavirus y casi todas mencionamos haber sentido aburrimiento, frustración y temor, incluso sensaciones que no recordábamos haber experimentado antes con tanta intensidad y sin saber llamarlas. Apoderados y también miembros del equipo mencionaron tener problemas para conciliar el sueño; otros estaban acudiendo a atención



“Nos preguntamos derechamente qué podíamos hacer para contribuir al bienestar integral y la promoción de estilos de vida saludables en nuestra comunidad”.

psicológica. También advertimos que niños y niñas retornaron al jardín infantil con necesidad de mayor contención.

Con el paso de los días reflexionamos que esta crisis había hecho aflorar dificultades emocionales: nos percatamos de que algunos párvulos presentaban altos niveles de intolerancia a la frustración y que costaba mucho contenerlos ante situaciones simples, tanto en momentos de juego como al elegir un material, por ejemplo.



Frente al análisis de qué estrategia utilizar para lograr contención y reforzar los valores de tolerancia, empatía y respeto, concluimos que era imperativo trabajar las emociones desde la primera infancia y crear consciencia de que son parte de la vida y que es fundamental conocerlas. De esta forma, ideamos el proyecto denominado *Sentir para aprender*.

¿Cómo aportamos a una solución? Esta pregunta nos invitó a remirar las interacciones, así como los ambientes, recursos y ritmos, con el objetivo de buscar nuevas estrategias para que cada decisión pedagógica tuviera como base el bienestar e interés superior del niño y la niña.

En primer lugar, realizamos un análisis psicoeducativo de las emociones experimentadas por los párvulos; utilizamos algunos recursos como la observación directa, el análisis de casos, de trazo y dibujos. Nos apoyamos de la colaboración del psicólogo Sergio Herrera, director regional de la JUNJI en Aysén en ese periodo.

Implementamos la aromaterapia como estrategia de aprendizaje, apelando a la búsqueda de recuerdos o emociones positivas en nuestra comunidad. Para esto, se identificó cada aula con un aroma en específico. Nos colaboraron profesionales con conocimiento técnico respecto al trabajo con los aromas y en cómo éstos inciden en el desarrollo de la vida.

También surgió la propuesta de los *columpios sensoriales* que se utilizan como recursos tranquilizadores ante situaciones de estrés pues transforman un espacio seguro para que niño y niña exploren la sensorialidad a través de movimientos lentos y predecibles, que combinan actividades calmantes o de alerta con estrategias coordinadas para incidir en la praxis, el control postural y la percepción; también pueden utilizarse como herramienta para desarrollar habilidades sociales y de regulación emocional. Los columpios sensoriales están ubicados actualmente en el patio exterior del establecimiento y se utilizan en situaciones puntuales, ya que aún estamos formándonos respecto a su correcto uso y beneficios en el quehacer educativo.

En lo referido a las interacciones pedagógicas, acordamos que nuestras prácticas deben potenciar la resolución

pacífica de conflictos y responder a la diversidad de párvulos que componen cada nivel de atención. Para lograrlo, el adulto realiza una observación atenta y dedica momentos amplios a la escucha.

El equipo educativo ha cautelado que cada niño y niña cuente con el tiempo necesario para el reconocimiento, comprensión y expresión de sus emociones en situaciones cotidianas, en consideración y respeto con las demás personas que conforman su comunidad. Resulta clave visibilizar emociones, acompañar mediante conversaciones, cuentos y juegos y mencionar que es normal sentir alegría, enojo, tristeza.

En paralelo estamos implementando readecuaciones en contextos de aprendizaje, planificación y evaluación educativa, además de otorgar protagonismo a los ambientes de





aprendizaje. Redujimos considerablemente el uso de sillas y mesas y generamos más espacios libres que inviten al movimiento corporal y la libre exploración. El ambiente y los materiales pedagógicos fueron reemplazados por elementos de la naturaleza, como plantas nativas y algunas hierbas medicinales: luma, canelo, tepa, ciruelillo, nalcas, chilcos, helechos, menta, hinojo, ruda, toronjil y lavanda.

Los recursos didácticos son seleccionados acorde a una materialidad noble que rescata elementos como troncos, ramas, tierra, arena, conchas de mariscos y agua a libre disposición en los patios de uso común. Se desarrollan regularmente actividades de siembras de hortalizas para el autoconsumo con el apoyo de distintos agentes comunitarios. Asimismo, cada elemento destinado a la ambientación de los espacios ha sido enriquecido con artesanías típicas de la localidad, entre los que podemos destacar cuadros de fauna local, telares y artesanías de otras zonas del país, que son compartidas por las propias familias y redes de la comunidad que han colaborado desde el sentido de pertinencia y la construcción de una identidad territorial en la primera infancia.

“La educación emocional es la gran herramienta que educadores y educadoras debemos priorizar en todos los niveles de educación”.



Cada agente educativo comunitario se hace parte de manera permanente y transversal en los procesos de enseñanza: vamos con los párvulos a visitar a los artesanos, conocen y observan sus exposiciones y valoran el trabajo hecho a mano con recursos que se encuentran al alcance y dispuestos en el entorno. Agricultores locales aportan desde sus conocimientos, pues nos visitan, explican y orientan sobre el cultivo de hortalizas, plantas y hierbas medicinales en el jardín infantil. Estas prácticas dan cuenta de que el bienestar integral también es un proceso conectado con la ciudadanía.

Con el pasar del tiempo, notamos que la comunidad educativa comenzó a estar más tranquila. –¡Qué rico huele! ¡Huele como el postre que me hace mi abuela!– expresó sorprendida un día una niña de tres años del nivel medio menor. Por su parte, frente al mismo estímulo, Marcela, técnico en párvulos, comentó que se había acordado inmediatamente del rico arroz con leche que su madre le preparaba cuando iba al campo. Esa mañana, el jardín infantil tenía aroma a canela.

Desde que implementamos estas estrategias, vimos reforzados los hábitos de convivencia. Niños y niñas ya no reaccionan impulsivamente ante situaciones cotidianas, vemos una búsqueda de paz y una promoción del amor y de la sana vinculación para un desarrollo sostenible. Advertimos también más interés de los párvulos por explorar libremente y jugar según sus intereses en el patio y durante las diversas actividades pedagógicas. De hecho hoy apreciamos una mayor conciencia corporal y un uso del juego simbólico y de la imaginación como principales herramientas de aprendizaje. Notamos que el jardín infantil es un espacio activo de construcción de aprendizajes, donde en cada experiencia pedagógica se favorece la importancia del desarrollo socioemocional y del cuidado del medioambiente.

Conclusión

La educación emocional es la gran herramienta que educadores y educadoras debemos priorizar en todos los niveles de educación y en la sociedad en general.

El trabajo desarrollado en el jardín infantil *La Sirenita* es quizás el inicio de nuevas iniciativas que permitirán relevar la importancia del bienestar integral. El cambio implementado aún está en construcción. Sabemos que tenemos que seguir documentándonos y buscando los apoyos necesarios para enriquecer nuestra práctica.

La trascendencia de las prácticas pedagógicas del jardín infantil se ha podido reconocer en otros espacios educativos como en Comunidades de Aprendizaje (CAUE) y en Comunidades de Aprendizaje de Aula (CAA).

Nuestra práctica ha permitido relevar la prevención y promoción de la salud mental y la creación de vínculos protectores que permitan el desarrollo de autoestima, apego, empatía y la importancia de los ambientes positivos, seguros, motivadores y nutritivos emocionalmente que lleven a los niños y niñas a vivir experiencias significativas de acuerdo a su desarrollo. 🌸







05 Educar para la vida

Jacqueline Véliz Olivares¹ y Noelia Luz Flores²

El nombre de nuestra práctica pedagógica se denomina *Educar para la vida* pues con ella educamos en toda situación cotidiana, intencionamos y nos preparamos pensando en cada detalle de nuestros espacios y recursos para brindar una experiencia pedagógica significativa y amorosa. Nuestra principal herramienta somos nosotras mismas como equipo educativo, cuyos integrantes buscamos ser siempre sensibles y reconocedoras de los derechos de los niños y niñas de la comunidad educativa, pues nuestro sello pedagógico consiste en favorecer su bienestar integral.

El jardín infantil *Florcita del desierto* se ubica en la ciudad de Iquique, en la población, Dagoberto Godoy, Región de Tarapacá, en el extremo norte de Chile. Tiene una matrícula de 70 niñas y niños, desde el nivel de sala cuna heterogénea al nivel medio mayor. El sello es la educación socioemocional que promueve ambientes bientratantes para niñas y niños. Desde el año 2016 hemos buscado potenciar estrategias con metodologías innovadoras basadas en el desarrollo emocional y bienestar integral de niñas y niños, a través de prácticas pedagógicas afectivas. Estamos convencidas de que la educación debe desarrollarse desde un enfoque humanizante a través de las relaciones humanas, amorosas, respetuosas y bien tratantes que pongan al centro el aprendizaje y bienestar integral de la niñez.

Entendemos por bienestar integral un estado holístico de sentimientos, emociones, sensaciones, pensamientos y movimientos corporales que producen un *bien-estar* y que se intenciona para producir un sentido de pertenencia y seguridad que garantice sus derechos a niñas y niños. La idea es brindar una pedagogía sensible que ponga al centro el desarrollo socioemocional, promueva su participación y protagonismo espontáneo y

1 Directora jardín infantil *Florcita del desierto*, JUNJI Tarapacá; jacqueline.veliz.o@junjired.cl.

2 Educadora pedagógica jardín infantil *Florcita del desierto*, JUNJI Tarapacá; noelia.luz.f@junjired.cl.

ofrezca contextos de juego, expresión y aprendizaje, en conexión con la naturaleza y el mundo socioafectivo.

Un día en *Florcita del desierto* es toda una experiencia. Desde la entrada nos proponemos brindar una bienvenida de manera acogedora. Previamente, la auxiliar de servicios ha higienizado todos los espacios, y cuando los párvulos ingresan, los recibe un olor a canela o vainilla que hace conectar con el lugar. Cada espacio está cuidadosamente organizado e intencionado pedagógicamente, estéticamente pensado, los detalles que existen marcan nuestra identidad, dignifican y proporcionan experiencias de aprendizaje.

Cada mañana, a medida que ingresan los niños y niñas, los observamos detenidamente cómo llegan. Por lo general están sonrientes, entran caminando o corriendo, saludan, algunos traen sus objetos preferidos desde la casa y se despiden de los adultos que los acompañan para iniciar su día.

Las familias también sonríen, son respetuosas, conversan con las educadoras para comentar algunas novedades del día anterior, lo hacen amablemente, pues saben que lo que está ocurriendo en el aula desde muy temprano requiere de las mejores condiciones. Algunas apoderadas o apoderados entran a las salas con sus hijos e hijas y se incorporan a las actividades que autónomamente desarrollan los párvulos; otras rápidamente deben irse a sus labores. La mayor parte de las familias de la comunidad educativa trabaja en el terminal agropecuario de la ciudad.

En general, las apoderadas y apoderados poseen diferentes nacionalidades: chilena, cubana, colombiana, venezolana, boliviana y peruana. Todas ellas son muy diversas, y en esta diversidad nos hemos propuesto el bienestar integral de niñas y niños. La mayoría, por ejemplo, necesita llegar muy temprano a sus lugares de trabajo, por eso nuestro jardín infantil comienza a atender desde las 8:00 de la

mañana. Hemos entendido que quienes se dedican al comercio trabajan muchas horas al día y a veces no con las mejores condiciones laborales. Cuando el jardín infantil no puede atender, la mayoría de los apoderados debe ir a trabajar con sus hijos e hijas; por lo tanto, sabemos lo relevante de este espacio que permite acceder al derecho a la educación. Por eso entendemos que debemos flexibilizar los horarios y nos adecuamos a los requerimientos de las familias.

No todos los días son iguales. En ocasiones, algunos niños y niñas llegan con pena, sueño o no se sienten bien. Para eso, siempre como equipo educativo estamos disponibles, los acogemos, escuchamos, conversamos, dejamos que la pena fluya, que lloren si así lo requieren, siempre en compañía de un adulto significativo dentro del equipo que los contenga. Para esto nos hemos ido dando cuenta de que lo mejor es conversar con los niños y niñas y procurar que nuestro tono de voz siempre busque representar calma para ellos y ellas.

No todos los días son iguales. En ocasiones, algunos niños y niñas llegan con pena, sueño o no se sienten bien.



Cuando vivencian situaciones de conflicto, los párvulos las resuelven utilizando estrategias pacíficas y solicitando la mediación amorosa de nosotras como educadoras. En otras ocasiones, también manifiestan abiertamente su molestia, pena, frustración o rabia, pues para nosotras no existen emociones negativas, ya que todas ellas nos permiten expresarnos. La idea es contener a través de la empatía, la escucha y el respeto por las emociones.



.....

Entendemos por bienestar integral un estado holístico de sentimientos, emociones, sensaciones, pensamientos y movimientos corporales que producen un bien-estar y que se intenciona para producir un sentido de pertenencia.

En el jardín infantil niños y niñas van tomando sus propias decisiones respecto de con qué jugar; entre ellos se observan, interactúan entre pares, aprenden mutuamente; se les escucha decirse: “intenta por este lado”, “este libro es el que te gusta”. Cuando un adulto se acerca mientras los niños y niñas juegan, a veces no lo notan y otras sí nos invitan a jugar: “siéntate aquí conmigo”, “¿te cuento cómo funciona?”

Equipo educativo sensible

Para promover el bienestar integral y el desarrollo socioemocional de la niñez proponemos estrategias y recursos que conecten a los niños y niñas con su ser y sus emociones. En las mañanas, en cada

aula los invitamos a formar un círculo; algunos párvulos buscan cojines para sentarse en el suelo, otros se toman de la mano y forman una ronda y encendemos una vela al centro del círculo acompañada de una planta que simboliza el cuidado de la naturaleza, cantamos algunos mantras, conversamos sobre nuestras emociones y vivencias. Tenemos diferentes espacios, si alguno prefiere hacer otra experiencia también lo puede hacer. Nuestro equipo es sensible y va acompañando el rumbo diario de aprendizaje que traza cada niña y niño. Nuestras aulas cuentan con una extensión muy bien intencionada, los patios traseros, aquellos que en algún momento sirvieron para acumular o dejar material de forma momentánea, hoy son espacios vivos que provocan



En el jardín infantil niños y niñas van tomando sus propias decisiones respecto de con qué jugar; entre ellos se observan, interactúan entre pares, aprenden mutuamente.

interacciones. Algunos párvulos escogen frutas, las pelan y en platos pican un poco para compartir. Otros exprimen naranjas o limones, experimentan la sensación de sentir en la nariz una gota limón.

En sala cuna, algunos niños y niñas llegan en brazos de sus apoderadas o apoderados, a veces llegan con mucho sueño y si es así, les damos la posibilidad de que puedan seguir durmiendo un rato más. Para eso hemos habilitado un espacio donde se sigan sintiendo cómodos y acompañados. Otros párvulos llegan con mucha energía, saludando, proponiendo juegos, escogen lo que quieren hacer. Algunos llegan con mucha sed luego de su caminata matutina del hogar al jardín infantil. Para eso tenemos en sala dispensadores de agua a su alcance y frutos secos para comer algo sano, según les apetezca.

Para contar la asistencia implementamos una pizarra afuera de cada aula, donde la manipuladora de alimentos visualiza diariamente a quienes están presentes, sin interrumpir lo que sucede dentro del aula.

Prácticas educativas bientratantes

Antes de la hora de almorzar los niveles incorporan un rito muy importante: hacer una caminata saludable por los alrededores del jardín infantil. Una estrategia que,



creemos, permite superar tanto encierro vivido durante la pandemia y que favorece los aprendizajes sobre ciudadanía pues permite conectarse con el territorio desde la niñez. Niños y niñas socializan con los vecinos, les dan los buenos días, conocen la feria y sus productos, aprecian frutas, verduras, ropa, alimentos, herramientas, elementos tecnológicos; los vecinos ya los reconocen y más de un día han regresado al jardín infantil con algún obsequio que alguien de la comunidad les regaló.

En los periodos de alimentación contamos con un espacio adecuado e intencionado para la autonomía de los párvulos. Cada uno se encarga de poner los individuales sobre las mesas, servilleteros, paneras, manteles, cofias, y los invitamos a preparar este espacio de manera colaborativa. Es común escucharlos dar las gracias y pedirse las cosas por favor.

Mientras transcurre el día, observamos a los párvulos jugar libremente. Tenemos un espacio a la altura de ellos donde hay pañuelos desechables y un espejo para que aprendan a limpiar su nariz de manera autónoma. Si algún párvulo bota un papel al suelo, alguien se acerca y le aconseja qué hacer.

En nuestro jardín infantil el sonido del cuenco tibetano es una práctica instalada y recurrente. Tenemos un cuenco por aula y con éste se practica el *círculo de la calma*. Su sonido nos convoca a reunirnos, a sentir nuestra respiración, nuestro corazón, los sonidos que forman parte de nuestro entorno. A través de los cuencos se trabaja la sonoterapia, que eleva nuestra frecuencia vibratoria y que favorece y restablece el equilibrio del sistema inmunológico, genera serotonina que ayuda a regular el apetito, actividad motora y funciones cognitivas; dopamina que regula el sueño y descanso; y endorfina que está asociada a los estados de ánimo.

Usamos el sonido y el color como recursos para el juego, la exploración y para conectarse consigo mismo y buscar la calma. ¿Han visto los colores que se van formando, en un líquido viscoso?, preguntamos. Les gusta mucho, los sorprende, los relaja, pasan tiempo observando los colores y formas que se van creando. Es por esto que la creación de mandalas ha sido una estrategia que se vincula con la conexión de las emociones y que está asociada a la confección libre con recursos naturales como piedras, hojas, ramas, semillas. Los niños y niñas disfrutan de la creación libre de diferentes figuras y fortalecen vínculos de apego. Los mandalas producen un efecto de relajación, ofrecen tranquilidad, fomentan el autocontrol, la paciencia, la concentración, creatividad, imaginación y ayudan a equilibrar emociones.

En ocasiones también proponemos realizarse masajes. Así, niños y niñas desarrollan su sentido del tacto, la consciencia de sus cuerpos, crean vínculos y afectos positivos, se reconocen. Identifican sus dedos, uñas y cuentan cuántos dedos tienen y sus extremidades, con lo que también despliegan su desarrollo matemático. Utilizamos un poco de talco, esencias corporales y música de relajación para crear un ambiente muy armonioso. Es maravilloso ver cómo entre ellos se sacan los zapatos, los calcetines y se ayudan. A través de estas experiencias, la niñez es consciente de sí misma y de los demás, construye confianza para ser personas autónomas, generan sentimientos de empatía como seres amorosos y reconocedores de la diversidad.

Nuestra práctica se destaca por el desarrollo de relaciones respetuosas y amorosas con la primera infancia y porque dignifica a cada persona. Promovemos una escucha atenta, el protagonismo de los niños y niñas, conversamos mucho con cada uno de ellos y estamos atentas a sus emociones. Para dignificar a las niñas también intencionamos nuestros espacios educativos para que sean cálidos, armoniosos y

estéticos, para que así respondan a los intereses y necesidades de niños y niñas y apunten a lograr aprendizajes significativo y un bienestar integral que los conecte con las emociones desde la cotidianidad, la dignificación a las niñas y sus familias. Las prácticas instaladas que realiza nuestro jardín infantil son un aprendizaje profundo para la vida.

Niñas y niños de nuestra unidad educativa se manifiestan contentos, lo que se evidencia en su sentido del humor, sus sonrisas, las formas que tienen para relacionarse con sus pares. Juegan de acuerdo con sus intereses de forma relacional y creativa. Establecemos relaciones horizontales, dialogamos y jugamos y generamos conexiones de seguridad y confianza.

Además de vivenciar relaciones respetuosas cotidianas basadas en sus intereses, el juego y la toma de decisiones, niñas y niños co-crean en el desarrollo de su proceso de aprendizaje y realizan algunos ejercicios de yoga en los que usamos colores y aromas como recursos y estrategias para conectarlos emocionalmente. Disfrutan de masajes, hacen ejercicios para el control de la respiración y la concentración. Utilizamos música relajante para entrar en contacto con la profundidad del ser. También elaboran libre y creativamente mandalas en complemento con otras propuestas educativas que potencian su aprendizaje integral.

Al realizar el círculo de la calma, iniciamos nuestro encuentro encendiendo una vela representativa de nuestra luz interior que permite a niños y niñas generar calor y conectarse con su energía. Luego, se abre el espacio entonando mantras con los que nos saludamos. Elevamos nuestra conciencia al recitar frases repetitivas y crear patrones mentales y corporales en los que niños y niñas participan moviendo sus manos, brazos y cabeza armoniosamente al compás de la música. El mantra posee beneficios que generan un estado de paz y tranquilidad, fortalece el autoestima y confianza, estimula la concentración y memoria y calma los pensamientos.

En ocasiones, invitamos a los niños a descubrir diferentes aromas que los conectan con la naturaleza y con su cotidianidad familiar. Presentamos extractos de hierbas naturales, perfumes, esencias y condimentos que provocan en ellos un sentido de curiosidad y asombro que les permite comentar alguna vivencia. La aromaterapia infantil tiene muchos beneficios pues actúa sobre el sentido del olfato y, mediante la absorción, al torrente sanguíneo. Aproximadamente el 15% del aire que inhalamos se dirige al techo de la nariz, donde los receptores olfatorios transportan los olores directamente a una parte del cerebro llamada sistema límbico que ayuda a reestablecer el bienestar y el equilibrio emocional.

Finalmente, invitamos a los niños a realizar yoga infantil a través de cuentos que los introducen en un escenario lúdico y de ensoñación. Buscan sus cojines, se instalan en un círculo y realizan diferentes posturas guiados por las educadoras a través de imágenes representativas como la postura del árbol, arco, bebé, cobra, gato, pinza, rana, triángulo. Así se promueve la coordinación, concentración, flexibilidad y fortalecimiento del cuerpo. Practicar yoga desde la primera infancia ayuda a fortalecer la personalidad, canalizar la energía y otorgar armonía a nivel físico, mental y emocional, con lo cual se reduce el estrés, la ansiedad y la frustración, se mejora el desarrollo de la atención, memoria e imaginación y se robustece el sistema nervioso e inmunológico.



Conclusión

Este trabajo ha implicado construir una visión compartida de aprendizaje con las familias y cuidadores, pues requiere reconocer que las estrategias tienen un sentido pedagógico. A su vez, implica comprender que el bienestar integral es un requisito concomitante a los procesos de aprendizaje, pues faculta que niñas y niños se sientan seguros para explorar su entorno, confíen en sus capacidades creadoras y artísticas y estén dispuestos al movimiento y desarrollo de su corporeidad, se reconozcan como sujetos de derecho, abiertos a dar su opinión, a convivir con otros, a cuidar su medioambiente, a vivir en armonía y con respeto consigo mismo y con los demás.

Una alegría para nosotras fue poder mostrar a otras unidades educativas nuestro trabajo pedagógico en el contexto de las pasantías que realizó la JUNJI en nuestra región en noviembre de 2022. De esta manera, pudimos colaborar con ampliar los conocimientos y que estos aprendizajes puedan permear en otros equipos educativos de diferentes regiones del país, de modo que se logre una transformación de la práctica pedagógica que tenga el bienestar de la niñez por delante.

Somos una comunidad educativa que reflexiona constantemente en búsqueda de nuevas oportunidades para la práctica pedagógica de calidad, una comunidad que establece relaciones horizontales entre las personas adultas y con las niñas, pues sabemos que todos somos personas legítimas reconocidas desde un marco de derechos. 🌸

Reseñas





Selección y uso de libros para lectores iniciales

Año 2019

Ediciones de la JUNJI
en coedición con la Pontificia
Universidad Católica de Chile

Autores:

Gabriela Barra
Susana Mendive
Maili Own

Selección y uso de libros para lectores iniciales es una gran guía para la Educación Parvularia pues busca beneficiar el contacto de niños y niñas con los libros desde sus primeros años y así favorecer en ellos la adquisición del comportamiento lector.

En su año de edición, esta publicación se enmarcó en el Plan Nacional de la Lectura, que constituye una política pública de promoción y fomento lector que apunta a un cambio cultural de democratización de la lectura, de tal manera de garantizar su acceso pleno por parte de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos.

Coeditado entre *Ediciones de la JUNJI* y la Pontificia Universidad Católica de Chile, el libro permite adentrarse en contenidos y conceptualizaciones

propias de la literatura infantil y orientar la selección de elementos bibliográficos acordes a la etapa inicial de educación. Con él los equipos docentes pueden conocer los conceptos básicos asociados a los libros, un repertorio y clasificación según uso y función, orientaciones, criterios para la selección de obras y reseñas y caracterización según criterios pedagógicos. Totalmente recomendable.



Año 2017

Ediciones de la JUNJI

Autor: Elisa Padilla

Marcos Nahuelcheo

Fernando Calfunao

Bernardo Aedo

Lídice Luman

Lorena Kunz

Patricia Millapi

Aukantün juegos mapuches para educación parvularia

116

El valor de este libro es que rescata la ludodiversidad para así atesorar prácticas que hablan de cómo se es y se concibe el entorno, proyectarlas y enseñarlas a fin de que no se olviden y permanezcan en el acervo cultural.

A través de este libro el Programa Intercultural de la JUNJI en la Región de La Araucanía comparte una recopilación de juegos mapuche que busca relevar elementos propios del territorio regional que provienen de jardines infantiles interculturales, como aporte a otras comunidades educativas y a quienes se interesan por el rescate y preservación cultural.

La recopilación de juegos de origen mapuche fue obtenida en distintas localidades de la Región de La

Araucanía, Chile. En esos lugares el equipo que realizó la investigación pudo contactarse con personas que enseñaron y transmitieron oralmente cada detalle y referencia de las actividades recreativas, del mismo modo que la cultura mapuche se ha difundido por años hasta nuestros días, sin escritos, sólo mediante la palabra.



Año 2021

Ediciones de la JUNJI

Autor:

Montserrat Arrué

Ricardo Cabello

Isa y las cuarentenapendientes

Isa y las cuarentenapendientes corresponde al cuento ganador del Segundo Concurso del Cuento Ilustrado, "Del juego a la palabra", organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en abril de 2021 para incentivar la producción literaria y promover la educación en los primeros años mediante la lectura y difusión de relatos que hayan sido creados para niños y niñas de 0 a 4 años de edad, sus familias y educadoras.

Se trata de un bello libro álbum que aborda un tema actual: la pandemia y las cuarentenas. Con ilustraciones de gran calidad y muchas a toda página, el libro presenta a Isa, una niña que obligada a estar encerrada en su casa comienza a pensar qué hará una vez que la cuarentena termine. Ella no sabe

bien por qué un virus con una corona que no merece ha encerrado a todo el mundo en sus hogares. Mientras trata de explicárselo, dibujará sus *cuarentenapendientes*.



Ediciones de la JUNJI elabora libros propios, pero también permanece abierta a recibir y evaluar proyectos externos que puedan ser presentados por personas ligadas a infancia y educación. Quienes se interesen en presentar un libro inédito de su autoría, deben escribir a Rosario Ferrer al correo **rferrer@junji.cl**.

Venta de libros: Morandé 226, piso 7, Santiago Centro
(escribiendo previamente a rferrer@junji.cl).

.....

NUESTRO PROPÓSITO

Niñez Hoy es la revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la JUNJI, que promueve y divulga el conocimiento técnico-pedagógico y científico para contribuir a prácticas educativas de calidad.

Nuestro esfuerzo permanente está orientado a entregar contenido que permita aportar a las decisiones de las sociedades en torno a la educación inicial y el bienestar integral de niñas y niños, desde el enfoque de derechos.

Queremos trabajar para ser una revista reconocida y con incidencia en el medio.

Nuestra plataforma de publicación digital tiene una periodicidad semestral. Buscamos ofrecer un entorno que promueva la difusión y el acceso abierto a contenido propio y también externo, vinculándose con la producción científica y especializada de universidades, centros de estudio u otras instituciones afines. A la vez, la revista presenta la sistematización de buenas prácticas.





Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

