

2024

Perspectiva docente sobre la participación de niñas y niños en áreas ocupacionales. Necesidades sentidas de la praxis cotidiana en el primer ciclo de educación inicial : un aporte desde terapia ocupacional

Larrañaga Mega, Amparo

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1008>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Perspectiva docente sobre la participación de niñas y niños
en áreas ocupacionales. Necesidades sentidas de la praxis
cotidiana en el primer ciclo de educación inicial.

Un aporte desde Terapia Ocupacional



|Tesis presentada para optar por el título de Licenciatura en
Terapia Ocupacional.

Autoras:

Larrañaga Mega, Amparo.
Pescader, Candela.

Directora:

Salomón, Lucía

DICIEMBRE 2024 – MAR DEL PLATA, ARGENTINA.

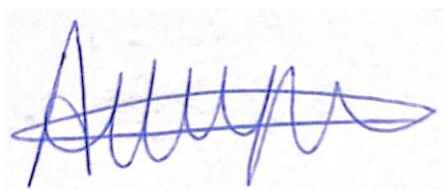
Hoja de firmas

Directora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lucía Salomón', with a large, sweeping horizontal stroke across the bottom.

Lic. en T.O Salomón, Lucía

Autoras

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Amparo Larrañaga', with a large, sweeping horizontal stroke across the bottom.

Larrañaga Mega, Amparo

DNI: 41.893.473

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Candela Pescader', with a large, sweeping horizontal stroke across the bottom.

Pescader, Candela

DNI: 41.574.081

Asesora metodológica taller de trabajo final

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Alejandra Campisi', with a large, sweeping horizontal stroke across the bottom.

Lic. en T.O Campisi, Alejandra

Índice

Agradecimientos	1
Resumen.....	3
Introducción	4
Problema y Objetivos	6
Estado Actual de la Cuestión.....	7
Marco Teórico	13
Capítulo 1: Educación	13
<i>1.1 Concepciones y Paradigmas del Sistema Educativo</i>	13
<i>1.2 Organización del Sistema Educativo en Argentina</i>	14
<i>1.3 La Docencia en el Primer Ciclo del Nivel Inicial</i>	18
Capítulo 2: Terapia Ocupacional en Contextos Educativos	21
Capítulo 3: Desarrollo Infantil y Participación Ocupacional.....	24
<i>3.1. Concepción</i>	24
<i>3.2. Ocupaciones en la Primera Infancia</i>	27
Capítulo 4: Comunidad y Representaciones Sociales.....	32
Aspectos Metodológicos.....	34
Análisis e Interpretación de Datos.....	41
1. “En Principio, la Autonomía”	43
2. Participación Infantil en Áreas Ocupacionales Según Perspectiva Docente	50
<i>2.1. Vestido</i>	50
<i>2.2. Alimentación</i>	52
<i>2.3. Higiene</i>	54

2.4. Descanso y Sueño	56
2.5. Juego	58
2.6. Participación Social	62
3. “Profesionales Que Nos Complementan...”	66
4. “Una Voz Más Autorizada...”	71
Conclusiones	76
Referencias	83
Anexo 1: NOTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN.....	88
Anexo 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.....	89
Anexo 3: CUESTIONARIO PARA DOCENTES	91
Anexo 4: GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PERSONAL DEL EQUIPO DOCENTE DEL JARDÍN MATERNAL DE LA UNMDP	93

Agradecimientos

Muchas gracias a nuestra directora de tesis la Licenciada en Terapia Ocupacional Lucía Salomón por acompañarnos durante todo este tiempo, con paciencia, amor y dedicación. Gracias a la Licenciada en Terapia Ocupacional Alejandra Campisi por su asesoría durante todo este tiempo. Gracias al equipo docente del Jardín Maternal de la UNMDP. Gracias a la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la Facultad de Salud y Trabajo Social. Gracias a la educación pública, gratuita y de calidad.

Amparo y Candela

Gracias a toda mi familia por acompañarme en cada paso. Gracias a mi papá y mi mamá por darme la vida y mucho amor para vivirla. Gracias a mis hermanos Belena y Mateo compañeros de esta vida. Gracias a mi sobrina Almendra, que llegó hace poco para sumar más amor a nuestras vidas. Gracias a mi abuela Martita por las comidas caseras, los mates y oraciones cuando tenía que rendir. Gracias a mi novio Sebastián, compañero durante el último tramo y para toda la vida. Gracias a mis amigas, a las viejas y a las encontradas en este camino universitario. Gracias particularmente a mi compañera de tesis y gran amiga Cande, sin vos nada hubiese sido igual. Gracias a mis gatas, grandes apoyos en momentos de soledad. Y por último, pero no menos importante, gracias a mí por haber perseverado y, a pesar de todo, haberlo logrado.

Amparo

Gracias a mi mamá y mi papá que me permitieron esta oportunidad, solventando años de estudio, reconociendo y respetando mis responsabilidades como estudiante. A mi hermana, quien me mostró el compromiso que requería este rol. A mi compañero, por estar al pie del cañón y compartir muchas tardes de mate y estudio. A los cuatro, por motivarme y darme confianza cuando yo no me creía capaz de lograrlo, supieron acompañar cada tropezón y cada festejo.

Gracias a mi toda mi familia, abuelos, tíos, primos, cuñados, suegros, por estar atentos a cada de etapa de este recorrido. A mis sobrinas y sobrinos por darme mucha presencia en momentos de estrés.

Gracias a las amigas y amigos que me dejó la Universidad, sobre todo a Ampa con quien compartimos cada paso del gran “último tirón”. Gracias por este gran equipo, por tu complicidad, por respaldarnos y respetarnos. Por la risa y los abrazos.

Gracias a mí por confiar en el tiempo y esfuerzo dedicado para llegar hasta acá.

Cande

Resumen

La Terapia Ocupacional ha expandido su alcance en el ámbito educativo, destacándose en la modalidad de educación especial. Sin embargo, su reconocimiento en la educación de nivel sigue siendo limitado, persistiendo su asociación con un enfoque rehabilitador centrado exclusivamente en la discapacidad. Este estudio buscó visibilizar las experiencias y necesidades del equipo docente en el Jardín Maternal de la Universidad Nacional de Mar del Plata, explorando posibles acciones colaborativas con profesionales de Terapia Ocupacional.

La investigación se centró en responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las necesidades sentidas por parte del equipo docente respecto a la participación de las niñas y los niños en las diversas áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil en el Jardín Maternal en el año 2024? ¿De qué manera considera el equipo docente que podría incorporarse la Terapia Ocupacional a la dinámica institucional? A partir de estas inquietudes, se definieron objetivos generales y específicos para analizar las necesidades del equipo docente en relación con la participación infantil en áreas ocupacionales del desarrollo y explorar sus perspectivas sobre acciones conjuntas con profesionales de Terapia Ocupacional. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como método de recolección de datos, aplicadas a una muestra de siete docentes activas del jardín maternal. El análisis de datos incluyó la transcripción de los discursos, la identificación de categorías y su desarrollo.

Los resultados evidenciaron dos necesidades principales del equipo docente: en primer lugar, contar con un equipo interdisciplinario de profesionales de la salud dentro de la institución para trabajar de manera articulada en los aspectos relacionados con la participación de las niñas, los niños y sus familias; y en segundo lugar, el reconocimiento de su labor diaria y de la institución como elementos clave para el desarrollo integral infantil.

Palabras clave: “Terapia Ocupacional”, “Educación”, “Participación infantil”, “Participación en áreas ocupacionales”, “Perspectiva docente”, “Jardín Maternal”.

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de optar por el título profesional de Licenciatura en Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La temática abordada surgió de la experiencia transitada durante las prácticas preprofesionales realizadas por las autoras en el año 2023 en el jardín maternal de la misma universidad. Estas prácticas permitieron a las estudiantes acercarse al rol profesional en el campo, específicamente en el área de “Intervención comunitaria articulada: Salud mental infanto-juvenil, educación y sociedad de derecho”. Durante las mismas se llevaron a cabo intervenciones en instituciones educativas desarrollando actividades orientadas a la prevención y promoción de la salud. Además del Jardín Maternal de la UNMDP, también se trabajó en otra institución de modalidad especial con los mismos objetivos.

Dada la relación directa con la presente investigación, cabe detallar que la práctica preprofesional en articulación con el establecimiento de Nivel Inicial surgió a raíz de una solicitud explícita de la institución educativa al Rectorado de la UNMDP. En este pedido se requería la incorporación de profesiones pertenecientes a equipos de salud, incluida la Terapia Ocupacional, evidenciándose la ausencia de dicho rol dentro de la institución.

Como parte del proceso de la práctica se llevaron a cabo relevamientos de las necesidades y emergentes expresados por la comunidad del jardín maternal. Estos datos, junto con las observaciones realizadas en cada sección, permitieron el planteamiento de objetivos generales y específicos de intervención en cada sala. Un elemento clave que surgió de los relatos fue la demanda explícita del equipo docente respecto a la presencia de la figura de una o un terapeuta ocupacional en la institución. Esto derivó en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las necesidades del cuerpo docente que motivan la solicitud de intervención de profesionales de la salud? ¿Y en especial de Terapia Ocupacional?

A partir de esta experiencia en las prácticas preprofesionales, se definió el problema de investigación que guio esta tesis: *¿Cuáles son las necesidades sentidas por parte del equipo docente respecto a la participación de las niñas y los niños en las diversas áreas*

ocupacionales propias del desarrollo infantil del Jardín Maternal de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2024? ¿De qué manera considera el equipo docente del jardín maternal que podría incorporarse la Terapia Ocupacional a la dinámica institucional?

Esta investigación se encuadró dentro de un diseño y tipo metodológico cualitativo exploratorio-descriptivo. Dos de los objetivos principales de esta tesis fueron analizar las necesidades sentidas del equipo docente en relación a la participación de las niñas y niños y conocer las perspectivas docentes sobre las posibles acciones que podrían ser llevadas a cabo en articulación con profesionales de la Terapia Ocupacional. Para alcanzar dicho propósito, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes del equipo del jardín maternal con el fin de conocer sus requerimientos, perspectivas, experiencias y sentires. El análisis de estos datos se hizo a partir de la búsqueda de patrones o categorías, relacionando puntos en común, así como disparidades en lo narrado por las docentes.

A través del tiempo la Terapia Ocupacional ha ido conquistando territorio de ejercicio profesional en el ámbito educativo, contemplando el rol del terapeuta ocupacional en los equipos técnicos de la modalidad de educación especial. Distinta es la realidad en la educación de nivel, donde el rol del terapeuta ocupacional no se encuentra reconocido dentro de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), estando la disciplina aún fuertemente vinculada a concepciones sesgadas por un obsoleto paradigma rehabilitador donde se la relaciona únicamente con la discapacidad. En este sentido es que éste trabajo de investigación buscó empoderar y replicar las voces de aquellos actores de la comunidad que conforman estos espacios sobre sus experiencias y necesidades sentidas, y una posible acción en articulación con profesionales de Terapia Ocupacional.

Problema y Objetivos

Problema

¿Cuáles son las necesidades sentidas por parte del equipo docente respecto a la participación de las niñas y los niños en las diversas áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil del Jardín Maternal de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2024? ¿De qué manera considera el equipo docente del jardín maternal que podría incorporarse la Terapia Ocupacional a la dinámica institucional?

Objetivos

Generales

1. Analizar las necesidades sentidas del equipo docente con respecto a la participación de las niñas y los niños en las diversas áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil.
2. Conocer las perspectivas docentes sobre las posibles acciones que podrían ser llevadas a cabo por profesionales de Terapia Ocupacional en articulación con el equipo docente del jardín maternal.
3. Aportar fundamentos del alcance de la disciplina de Terapia Ocupacional en el ámbito educativo.

Específicos

- 1) Identificar las necesidades sentidas por parte del equipo docente del jardín maternal respecto a la participación de las niñas y los niños en las áreas ocupacionales de higiene, alimentación, vestido, descanso y sueño, participación social y juego.
- 2) Conocer las representaciones sociales de las docentes acerca de la Terapia Ocupacional y su rol en el ámbito escolar de Nivel Inicial.
- 3) Describir los paradigmas sobre desarrollo infantil que orientan actualmente las prácticas docentes en el ámbito educacional.
- 4) Contribuir al desarrollo de posibles acciones desde Terapia Ocupacional en el contexto educativo de Nivel Inicial.

Estado Actual de la Cuestión

Para el presente trabajo de investigación fue necesario realizar una revisión bibliográfica que abarque los temas abordados con el fin de conocer el estado actual de la cuestión. Con este objetivo fueron consultadas diversas fuentes web, tales como Medline Plus, Scielo, Pubmed, Dialnet, Google Académico, entre otros. Como criterio de selección se tomaron aquellas investigaciones o artículos que tuvieran como objeto de estudio o dentro de su método de recolección de datos las opiniones, experiencias o relatos de docentes. A su vez, se solicitó información sobre proyectos, tesis o investigaciones vinculadas a la temática a la Revista Argentina de Terapia Ocupacional (RATO), a la Asociación Argentina de Terapia Ocupacional (AATO) y a la Asociación Marplatense de Terapia Ocupacional (AMTO). A partir de la AATO se pudo acceder al Capítulo de Terapia Ocupacional en contextos educativos. También se contactó vía correo electrónico a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), a la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y a la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) accediendo de esta manera a sus respectivas bibliotecas virtuales. Por último, a través de la cátedra de Taller de Tesis de la Licenciatura en Terapia Ocupacional y de la AMTO, se pudo acceder al listado de tesis de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (FCSyTS) de la UNMDP.

Dentro de la diversidad de lecturas realizadas para contextualizar esta investigación se hallaron investigaciones vinculadas a la perspectiva docente, aunque éstas no están específicamente orientadas a la educación de Nivel Inicial ni se relacionan con la participación ocupacional de niñas y niños tal como buscó investigar la presente tesis. Por lo mencionado, se tuvieron en cuenta las investigaciones o artículos que toman las voces de docentes referentes de otros niveles y modalidades educativas como objeto de estudio. Por otro lado, se encontró que la mayoría de los hallazgos que establecen una relación entre la Terapia Ocupacional y educación se relatan desde la perspectiva de las y los terapeutas ocupacionales. A su vez, dicha bibliografía se encuadra en un gran porcentaje dentro de la educación de Modalidad Especial. Esto se debe a que actualmente en el territorio

bonaerense el rol de Terapia Ocupacional dentro del sistema educativo se encuentra regulado únicamente en esta modalidad, y no así en el de las instituciones educativas de nivel como se buscó indagar en el presente trabajo de investigación. Estos aspectos reforzaron aún más el sentido del presente trabajo, como una propuesta de habilitar y dar lugar a las voces de aquellas personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones educativas de nivel sobre su perspectiva en la participación ocupacional de niñas y niños.

A continuación se mencionan y describen aquellos hallazgos que resultaron valiosos en relación con la pregunta de investigación.

En el territorio bonaerense se ha encontrado una tesis de grado para optar por la titulación de Licenciatura en Terapia Ocupacional realizada por la autora González, A. (2018) de la UNQ llamada *“Representaciones docentes sobre el rol del terapeuta ocupacional en el ámbito escolar”*. El objetivo de esta investigación fue indagar sobre las representaciones sociales que tenían las y los docentes de escuelas de nivel sobre el rol del terapeuta ocupacional dentro del ámbito educativo. La autora buscó explorar sobre éstas a partir de tres ejes de análisis: sentidos, expectativas y experiencias. Mediante un formulario de Google se logró obtener la respuesta de 60 docentes de escuelas primarias dentro del Conurbano Bonaerense Sur. Los aportes más significativos en relación al presente trabajo tienen que ver con la categorización que la autora realizó en términos de núcleos centrales de las representaciones sociales de las y los docentes. Éstos asocian al rol del terapeuta ocupacional a funciones principalmente de orientación y asesoramiento. La primera, según infiere la autora, estaría guiada hacia el equipo docente ante la falta de herramientas para trabajar con ciertas destrezas y habilidades de las niñas y niños dentro del aula. En cuanto a las expectativas y experiencias, las respuestas de las y los docentes vincularon al rol de la o el terapeuta ocupacional con la intervención individualizada con niñas, niños y sus familias encuadrado dentro de la inclusión escolar. Por otro lado, las respuestas ante la justificación del trabajo de la o el terapeuta ocupacional en el equipo escolar invitaron a la autora a suponer que existe cierto desconocimiento sobre la incumbencia de la profesión ya que los

argumentos fueron muy abstractos o describían a la Terapia Ocupacional como algo “novedoso y diferente” pero sin poder vincular estos atributos a aportes concretos que una o un profesional podría hacer en el ámbito educativo. Luego de identificar estos núcleos centrales, la autora agregó como núcleos periféricos de interpretación de las representaciones sociales, las funciones de diagnóstico y tratamiento, de prevención y promoción de la salud, tareas de contención de las niñas y niños, así como enfoques compensadores y restauradores ante la aparición de alguna problemática. Por último, en la respuesta de las y los docentes en cuanto a la conformación de un equipo de trabajo que pueda abordar problemáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje se registraron dificultades en la percepción de sí mismas y mismos como parte de ese equipo, pensando en su constitución únicamente a partir de figuras de profesiones de la salud como Terapia Ocupacional, Psicopedagogía, Trabajo Social, Psicología y Fonoaudiología. Esto permitió a la autora poner énfasis en que es necesario abordar los desafíos que presentan en la actualidad los lazos entre los roles clínicos, sociales y educativos, para poder habilitar a que todos los actores de la comunidad educativa tengan voz dentro de los equipos de trabajo, así como también deben tenerse en cuenta las voces de las niñas, niños y sus familias. Por último, refirió la significativa manifestación por parte de las y los docentes sobre la necesidad concreta de adquirir herramientas para trabajar con la diversidad de recorridos académicos y la valorización de la o el terapeuta ocupacional como posible aporte en esta tarea (González, A., 2018).

Otro trabajo de investigación que recupera la idea de la relación actual que tiene la Terapia Ocupacional y la educación es la tesis para optar por el título de grado de Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP realizada por Morelli, C. y Pane, C. S. en el año 2022 titulada *“TO en Contextos educativos. Resignificando el ejercicio profesional”*. El desarrollo de este trabajo sistematizó el desempeño del rol de Terapia Ocupacional en ámbitos educativos formales y no formales del país al momento de su realización, procurando establecer una relación transaccional entre los universos salud y educación. En su trabajo introdujeron el mayor alcance del rol, que en función de las

necesidades emergentes comienza a ocupar lugares en instituciones formales de la modalidad de nivel, como así también el desarrollo creciente de la profesión en contextos educativos no formales. Las autoras realizaron un registro de las y los terapistas ocupacionales que trabajan en contextos educativos a lo largo del país, encontrando profesionales desarrollando actividades en ámbitos de actuación más allá del nivel nacional y de la modalidad de educación especial, tal como se establecía por Ley al momento de la realización de la tesis. Es así que las y los profesionales de Terapia Ocupacional se encuentran desarrollando funciones en nuevos contextos, enfrentando como colectivo el desafío de cambiar las lógicas que asocian la profesión a la modalidad especial y a la expertise de la discapacidad.

En el año 2023 Ferraro Boggan, M. A. y Ramírez, M. F. realizaron su trabajo final de tesis denominado *“La importancia de las Habilidades Sociales (HHSS) en el desarrollo infantil. Aportes desde Terapia Ocupacional en el estudio de las HHSS como factor protector en la prevención de trastornos psicopatológicos en niños y niñas de 5 años escolarizados de la ciudad de Mar del Plata”*. El propósito de dicha investigación fue indagar sobre las HHSS que presentaban niñas y niños de cinco años de edad que se encontraban escolarizados en distintos establecimientos educativos de Mar del Plata. Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios semiestructurados, uno para conocer la perspectiva de madres, padres y/o cuidadores, y otro dirigido a las docentes haciendo énfasis en la importancia de su rol en el acompañamiento del desarrollo infantil a partir del sistema educativo al cual asisten. El análisis de las entrevistas permitió conocer la mirada y valoración de las docentes sobre las HHSS observadas en el aula y su importancia en el desarrollo infantil. Esta investigación cobra valor para la presente tesis ya que brindó un acercamiento al enfoque metodológico, considerando las perspectivas docentes para analizarlas desde una mirada de Terapia Ocupacional.

El artículo de investigación *“La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública”* de Quintero, P. y Gallego, A. (2016), utilizó una metodología cualitativa para indagar las concepciones que tienen las y

los docentes en cuanto a la participación y responsabilidad democrática de las niñas, niños y jóvenes, y la relación de éstas con su práctica en el aula de clase. Las conclusiones se aproximaron a la idea de que los procesos de participación de las niñas, niños y jóvenes se encuentran aún con obstáculos propios de las visiones adultas y de los modelos tradicionales de educación. Como alternativa se planteó que la participación debe enfocarse de dos maneras; la primera sería fomentarla desde edades tempranas mediante prácticas simples en la vida cotidiana de las niñas, niños y adolescentes; y la segunda a partir de la resignificación de los discursos centrados en las miradas adultas que han influido en la historia de la infancia. En resumen, la investigación publicada por la Revista Katharsis, destacó que la mejor manera de promover procesos de participación autónomos y auténticos es construir las prácticas pedagógicas y educativas en conjunto con niñas, niños y adolescentes, trabajando desde el reconocimiento del otro como un ser dotado de capacidades y posibilidades.

La autora Narbelina Fontanilla, L. realizó una investigación para la Universidad de los Andes de Venezuela en el año 2021 titulada: *“Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje”*. En vinculación con la presente investigación, este documento tomó las voces de docentes, y narró sus experiencias antes, durante y después de recibir la titulación como profesionales de la educación, así como su presente rol de educadores, haciendo hincapié en la importancia de los espacios de reflexión y revisión dentro de un proceso que no es lineal. La autora concluyó con la idea de que la figura docente debe tomar un perpetuo rol de investigador para poder estar actualizado. A su vez destacó como factores esenciales para la tarea la inteligencia emocional de la o el educador y un clima favorable en el aula.

Recuperando conclusiones de los trabajos referidos hasta aquí, resulta claro que la Terapia Ocupacional debe seguir repensando las potencialidades del trabajo en conjunto, siendo aún un desafío en el ámbito educativo la construcción de significados por parte de todos los actores en el intercambio de la práctica cotidiana. La profesión se encuentra en un

proceso de construir y afianzar su identidad profesional en educación al habitar nuevos ámbitos de ejercicio dentro del campo.

Marco Teórico

Capítulo 1: Educación

1.1 Concepciones y Paradigmas del Sistema Educativo

La educación es considerada a nivel mundial un derecho básico humano desde que se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948. En el territorio argentino este derecho básico se encuentra regulado por la Ley de Educación Nacional N°26.206. En el Artículo 3 esta Ley aprobada en el año 2006, establece:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.
(p.1)

El Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina en su Guía Informativa y de Orientación Educativa reconoce a la educación como un derecho, tanto nacional como provincial, que debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo en el ejercicio de este derecho para toda la población que vive en el país.

En el territorio de la Provincia de Buenos Aires, a su vez, rige la Ley de Educación Provincial N°13.688. Esta Ley de regulación del ejercicio del derecho a enseñar y aprender en el territorio bonaerense desarrolla con respecto a la educación en su Artículo 4 lo siguiente:

La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común. (p.1)

Las concepciones y paradigmas en torno a la educación se han ido modificando y transformando con el tiempo. Para el presente trabajo se ha tomado la definición que ha

sido publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2014 en su libro *“Indicadores de la cultura para el desarrollo humano”*.

La educación es esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras. Además, la educación juega un rol clave a la hora de promover la inclusión social, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Se ha demostrado que los procesos educativos garantizan la construcción y transmisión de valores y actitudes comunes, favorecen la integración y participación de todos, y en particular de las comunidades marginadas, y generan espacios de interacción y conectividad social positivos. (p.48)

En conclusión, las Leyes y organismos que enmarcan el sistema educativo argentino y de la Provincia de Buenos Aires proponen que se debe tener en cuenta la heterogeneidad que acompaña al conjunto social, entendiendo que esta diversidad no niega su derecho a la participación en escuelas en todos los niveles y modalidades. Cada grupo escolar está compuesto por sujetos con ritmos y estilos de aprendizaje variados, distintos trasfondos culturales y experiencias de vida, así como diversas habilidades comunicativas y de comprensión. Es responsabilidad del sistema educativo aceptar y honrar las diferencias que enriquecen y fortalecen los vínculos.

1.2 Organización del Sistema Educativo en Argentina

A fines de comprender el modelo de organización educativo de Argentina, se consultó la Ley Nacional de Educación N°26.206. En el Título II “El Sistema Educativo Nacional”, Capítulo I “Disposiciones Generales”, Artículo 17, especifica:

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que

procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

(p. 3)

Las ocho modalidades de educación a las que hace referencia son: técnico profesional, artística, domiciliaria y hospitalaria, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe y en contextos de privación de la libertad. Decretando así el esquema actual al cual debe dar respuesta el sistema educativo argentino.

Profundizando en el nivel que compete a la presente investigación, en la Ley mencionada se identifica el desarrollo del Título II “El Sistema Educativo Nacional”, Capítulo II “Educación Inicial”, presentando en su Artículo 18 la siguiente definición: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”. (p. 3)

A lo largo del Artículo 24 se establecen las características que tendrá la organización de la Educación Inicial, en la cual se diferencian los jardines maternales y los jardines de infantes. En cuanto a los primeros, se establece que asistirán niñas y niños desde los cuarenta y cinco días a los dos años de edad inclusive, y a los jardines de infantes desde los tres a los cinco años inclusive. Aún así, se reconocen otras formas organizativas del nivel, considerando la diversidad de contextos para la atención educativa, tales como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales, salas de juego y otras modalidades. Correspondientemente a lo establecido en la Ley, la educación de Nivel Inicial bonaerense establece sus formas de organización escolar que incluyen: jardines de infantes en zonas urbanas y rurales, jardines maternales, unidades pedagógicas, jardines de carácter comunitario (JICC), jardines de infantes rurales de matrícula mínima (JIRIMM), salas maternales en escuelas secundarias, entre otras (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2022).

En la provincia de Buenos Aires los lineamientos, principios y perspectivas que atraviesan a la educación están plasmadas en los Diseños Curriculares. Para el nivel que compromete esta investigación se encuentra el *“Diseño Curricular para la educación inicial”* de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobado en el año 2022. Cabe aclarar, que aunque la institución de esta investigación es de carácter nacional, en la práctica siguen los lineamientos provinciales propuestos por los diseños anteriormente mencionados. En este Diseño Curricular para la Educación Inicial se destacan principios que van a orientar y direccionar la tarea educativa en este ciclo, siendo primordiales los siguientes:

1. **Principio de centralidad en la enseñanza.** Con esto se pretende que la enseñanza sea la centralidad de la tarea y que sea garantizada a todos los sujetos en todos los niveles y modalidades.
2. **Principio de inclusión en clave de igualdad.** Este refiere a la garantía del acceso, la permanencia y el egreso de todas y todos los estudiantes, pero también invita a que en la planificación se inscriba a niñas, niños, adolescentes, adultas y adultos desde una política de redistribución y reconocimiento.
3. **Principio de la identidad, en tanto construcción social e histórica.** Esto implica la necesidad de reconocer, atender y poner en valor a la multiplicidad de posiciones identitarias en la Provincia de Buenos Aires.

La reciente inclusión de la franja etaria de cuarenta y cinco días a dos años en las instituciones educativas como parte de la ampliación del derecho a la educación ha impulsado el crecimiento de la educación infantil, tanto a nivel nacional como mundial. Esta realidad presenta un reto para toda la sociedad, la cual reconoce cada vez más la relevancia de las experiencias educativas durante la primera infancia. El jardín maternal conforma hoy en día una institución educativa la cual reconoce las capacidades infantiles y propone estrategias pedagógicas para impulsarlas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012). Esta nueva perspectiva del sistema

educativo invita a reflexionar sobre la posibilidad de ampliar el trabajo cooperativo y multidisciplinar dentro de las instituciones de Nivel Inicial, siendo espacios donde las niñas y niños permanecen gran parte de sus días y por ende de su desarrollo.

1.2.1 Jardín Maternal de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La UNMDP cuenta con dos jardines maternales, uno en la sede de Balcarce y otro en Mar del Plata. A los efectos de la presente tesis se caracteriza el ubicado en la ciudad de Mar del Plata en el que se encuadra la investigación.

La institución educativa funciona desde el año 1991 brindando desde entonces servicios del primer ciclo del Nivel Inicial. El establecimiento se encuentra normado por el Reglamento N°2.321 emitido por el Consejo Superior de la UNMDP y aprobado por el Ministerio de Educación. Al ser de jurisdicción nacional y depender del Rectorado de la Universidad, los controles de inspección los realiza la Secretaría de Bienestar de la comunidad universitaria. El jardín maternal brinda a las familias un servicio obtenido de un convenio económico con el jardín de infantes del Instituto Superior IDRA para asegurar la continuidad académica del estudiantado al momento del egreso.

En cuanto a la población estudiantil, dicha ordenanza establece en el Capítulo I “Encuadre Institucional” Artículo 3 que las niñas y niños que asisten a la institución deben ser hijas, hijos o menores convivientes que se encuentren a cargo del personal docente o no docente de la UNMDP, así como de estudiantes becarios, investigadoras e investigadores que desempeñen actividades en entidades con convenio con esta Universidad o del personal del Servicio Universitario Médico Asistencial (SUMA). En el Capítulo I Artículo 4, se establece que en la institución se admiten niñas y niños entre cuarenta y cinco días y tres años de edad. Actualmente el establecimiento educativo cuenta con una matrícula de 101 niñas y niños conformando las siete secciones, las cuales se distribuyen en dos salas de bebés, dos salas de un año, dos salas de dos años y una sala para niñas y niños de tres años. Las niñas y niños asisten al jardín dependiendo de los horarios en los que sus cuidadoras o cuidadores se desempeñen en sus trabajos.

El jardín maternal cuenta con un equipo docente compuesto por treinta y ocho personas, una desempeñándose en el cargo de vicedirectora y treinta y siete ocupando cargos docentes, quienes trabajan en equipos pedagógicos en las distintas secciones cumpliendo jornadas laborales de seis horas. Además, la institución cuenta con un equipo de personal no docente conformado por una secretaria, tres personas en el área de cocina, dos personas en puestos de vigilancia y cinco personas en el área de maestranza. El establecimiento articula su trabajo con el Servicio de Salud de la UNMDP el cual presenta un equipo profesional conformado por una médica pediatra, una fonoaudióloga y una trabajadora social quienes asisten a la institución en un marco de promoción de la salud, prevención y acompañamiento al personal educativo y a las familias.

La comunidad del jardín se constituye de las personas que se desempeñan dentro del contexto social universitario. El mismo se ubica en Rodríguez Peña 3946, en la manzana contigua al Complejo Universitario para facilitar el acceso de las familias al mismo. Al conformar entornos familiares donde la y/o el cuidador a cargo cuenta con un empleo formal y estable, tiende a propiciar un nivel socioeconómico y de formación determinado. Por lo tanto, las familias de las niñas y niños que concurren al establecimiento de Nivel Inicial presentan en su mayoría factores protectores del desarrollo infantil en términos de salud.

En cuanto a la jornada educativa que se desarrolla a diario en el jardín maternal, las niñas y niños cuentan con una rutina de desayuno, almuerzo y merienda, como también momentos de descanso y siestas a lo largo del día. Se desarrolla una actividad central en el momento del día con mayor asistencia en la sección, y salidas al patio o al SUM del establecimiento coordinadas con todas las secciones para respetar tiempos y espacios. Esta estructura organizativa resulta fundamental en vinculación con la temática indagada en el presente trabajo de tesis.

1.3 La Docencia en el Primer Ciclo del Nivel Inicial

En la actualidad para ocupar un cargo en el Nivel Inicial en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, se requiere una titulación obtenida a través de estudios

terciarios en Institutos Superiores de Formación Docente. El título de “Profesor/a de Nivel Inicial” permite ejercer en ambos ciclos de la unidad académica. Anteriormente, los recorridos académicos se diferenciaban requiriendo primeramente una titulación como “Maestras de Nivel Inicial” para trabajar en jardines de infantes y luego un posgrado para desempeñarse en jardines maternales.

El Sistema Educativo Bonaerense cuenta con Diseños Curriculares para cada nivel, documentos que han sido creados colectivamente por diversas voces y contribuciones que actúan como una guía pedagógica que orienta las prácticas educativas y escolares. El *“Diseño Curricular para la educación inicial”* (2022) es el que utilizan las y los docentes de Nivel Inicial en la actualidad para direccionar y encuadrar sus prácticas. A su vez, adquiere gran importancia el conocimiento de los Diseños Curriculares que los anteceden y que los continúan por parte de todas y todos los docentes que forman parte los jardines de infantes, jardines maternales, de los CEAT o de las salas maternales, ya que permite respetar mutuamente las acciones pedagógicas y didácticas que cada uno realiza (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2022). Esto facilita que las trayectorias educativas de las niñas y niños presenten una continuidad en su trama académica.

Tanto el documento mencionado anteriormente como el *“Diseño Curricular para la educación inicial. Primer Ciclo”* (2012) orientado a las prácticas desarrolladas en los jardines maternales, son tenidos en cuenta por las y los docentes al momento de realizar las tareas concernientes a los procesos enseñanza-aprendizaje de las y los niños. Según estos, se presentan tres tiempos específicos que encuadran el rol en la docencia: planificación de las tareas, desarrollo y evaluación de las mismas. En los contextos educativos y en toda práctica humana donde el trabajo involucra la interacción con un otro, cada proceso que se lleve a cabo será enmarcado en un entorno de respeto, cuidado y buen trato. Particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños, este aspecto se vuelve primordial para que adquieran en su desarrollo confianza y seguridad en sí mismas y mismos. Las intervenciones docentes deben colmarse de ternura, donde cada

recurso humano disponible como la voz, los gestos, las miradas, proporcionen formas de vinculación afectiva, lazos de solidaridad y compañerismo.

El *“Diseño Curricular para la educación inicial”* (2022) plantea como primer principio de la Educación Bonaerense la centralidad en la enseñanza. Junto a este término se incluye la noción de cuidado, reconociendo que es imposible enseñar sin cuidar y cuidar sin enseñar, obteniendo una especial relevancia en la Educación Inicial. Se vuelven aspectos indispensables para desarrollar la relación pedagógica el cuidado comprometido con el otro, con su singularidad y necesidades, así como confiar en las capacidades de las niñas y niños, reconociendo su evolución y crecimiento continuo. Tal como se expresa en el documento orientado a las prácticas en el primer ciclo de la Educación Inicial, no existen en el jardín maternal actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y a su vez todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012, p. 16).

Otro principio fundamental que deben reflejar las intervenciones docentes es la inclusión desde una perspectiva de igualdad. Dentro de un establecimiento educativo, cada práctica que se desarrolla brinda la oportunidad de reconocer la diversidad y la multiplicidad de voces y vivencias infantiles. Al interactuar educativamente con las diferencias, se integra a niñas y niños en un mundo compartido, promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo.

La construcción del rol docente en el Nivel Inicial es una tarea compleja que exige una serie de competencias y cualidades específicas. Se requiere de conocimientos especializados en enseñanza que permitan abordar adecuadamente las demandas emergentes en los contextos educativos. Además es fundamental poseer la creatividad y apertura necesarias para las interacciones infantiles, así como la capacidad de implementar diversos métodos de aprendizaje. Es esencial para las y los docentes mantener una actitud de disponibilidad y apertura hacia las familias de las niñas y niños, receptividad y comprensión de sus colegas y la reflexión continua sobre las propias prácticas. La continuidad en la presencia, el cuidado tierno y comprensivo que debe permear toda práctica educativa, junto con un sólido fundamento en diversas áreas del conocimiento

científico, son elementos clave que subrayan el respeto y el compromiso inherentes a la labor docente.

A modo de conclusión y en vinculación con una mirada desde la Terapia Ocupacional cabe resaltar lo planteado por López, B. P. (2014) sobre los elementos del contexto social de las niñas y niños que inciden directamente sobre su desarrollo. Si bien dentro del mismo se encuentran diversos aspectos, las estructuras sociales que están directamente relacionadas con el mundo infantil son la familia y la escuela, siendo ambientes en donde se producen interacciones y ocupaciones específicas. Las instituciones del Nivel Inicial conforman el primer espacio público donde niñas y niños no solo inician sus trayectorias educativas sino que también representan una oportunidad esencial para su desarrollo integral y la expansión de sus horizontes culturales, como sujetos parte de una sociedad democrática y pluralista. El rol de enseñanza se tiñe no solo de una responsabilidad ética, política y pedagógica con las infancias, sino también adquiere un lugar privilegiado dando lugar a las primeras interacciones precursoras del desarrollo de habilidades para la vida y la participación social. Se debe reconocer a las niñas y niños como sujetos de derecho, y a partir de las propuestas educativas asegurar el cumplimiento del derecho al juego, a la educación y al aprendizaje. Educar es una práctica que se inserta en un marco social, cultural e histórico, en la cual las y los docentes asumen la responsabilidad de transmitir conocimientos de manera contextualizada, con el objetivo de influir en el proceso de aprendizaje infantil. Tal como señala la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022) enseñar implica ampliar los repertorios culturales de las niñas y niños. Para lograrlo, es necesaria la mediación de las y los docentes, para conocer, comprender y cuestionar la realidad, estableciendo conexiones con el entorno social y cultural.

Capítulo 2: Terapia Ocupacional en Contextos Educativos

Sin lugar a dudas la Terapia Ocupacional ha ido ganando territorios de ejercicio profesional durante su largo recorrido histórico. Para definirla de una manera completa y

acorde a la actualidad se recuperan definiciones de los principales organismos que la nucleen.

Para la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT) la Terapia Ocupacional es entendida como:

Una profesión sanitaria centrada en el paciente que se ocupa de promover la salud y el bienestar a través de la ocupación. El objetivo principal de la terapia ocupacional es permitir que las personas participen en las actividades de la vida cotidiana. Los terapeutas ocupacionales logran este resultado trabajando con personas y comunidades para mejorar su capacidad de participar en las ocupaciones que desean, necesitan o se espera que hagan, o modificando la ocupación o el entorno para respaldar mejor su participación ocupacional.

En Argentina, específicamente en la Provincia de Buenos Aires, se aprobó recientemente la Ley N°15.200 que regula el ejercicio profesional de la Terapia Ocupacional dentro del territorio bonaerense, creándose consecuentemente el Colegio Profesional de Terapia Ocupacional de la Provincia de Buenos Aires. De acuerdo con lo establecido por la misma se considera el ejercicio de la Terapia Ocupacional como:

(...) la aplicación de valores, conocimientos, métodos y técnicas que tienen como fin facilitar en personas, organizaciones, poblaciones y/o comunidades, la participación en actividades cotidianas u ocupaciones, según roles, valores, intereses y necesidades de cada grupo o individuo, de manera de promover su salud y participación. (...) El profesional de terapia ocupacional analiza, evalúa e interviene sobre el desempeño ocupacional de quienes poseen o están en riesgo de desarrollar restricción en la participación, limitación en sus actividades, enfermedades y/o lesión. (2020, p.1)

Un concepto clave en la Terapia Ocupacional es entonces el de ocupación. En el “Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional” (AOTA, 2020) se define a la ocupación como todas aquellas actividades de la vida cotidiana que les proporcionan a las personas sentido y propósito a su vida y que pueden realizarse tanto individualmente, como

en familia o con la comunidad (p. 6). En esta guía para el ejercicio de la Terapia Ocupacional se encuentran categorizadas nueve ocupaciones, siendo una de ellas la educación, entendiendo a ésta como “aquellas actividades necesarias para aprender y participar en el entorno educativo” (AOTA, 2020, p.32).

Indudablemente la Terapia Ocupacional concibe al ser humano como un ser ocupacional; un ser al que la participación plena y consciente en las ocupaciones que le son significativas y valiosas es fundamental para su salud y bienestar. La participación e identidad ocupacional son aspectos determinantes para el desarrollo de una vida satisfactoria. La educación es una ocupación humana, así como también un derecho básico fundamental al que todas las personas deben acceder, esta esencia política de las ocupaciones compromete a los profesionales a trabajar desde y para la justicia ocupacional de todos los sujetos.

Desde esta perspectiva, la WFOT (2016) entiende que el rol de las y los terapeutas ocupacionales en educación es permitir, apoyar y promover la completa participación y bienestar de las y los estudiantes potenciando sus fortalezas y buscando soluciones, reduciendo o eliminando limitaciones en las actividades de aprendizaje y restricciones en la participación (p.1). Es importante puntualizar que estas restricciones o limitaciones que una o un estudiante puede tener no están necesariamente relacionadas a la discapacidad. Durante muchos años se ha anclado la profesión de Terapia Ocupacional a un modelo rehabilitador, que llevó a acotar su accionar dentro de los contextos educativos al logro del máximo potencial ocupacional de las y los estudiantes con discapacidad (Villagra, 2019).

El objetivo principal de las y los terapeutas ocupacionales en las escuelas es el de potenciar el desempeño ocupacional de todas las y los estudiantes. Dentro de la franja etaria que abarca la presente investigación, este objetivo podría ser pensado más concretamente como potenciar la participación de las niñas y niños en las ocupaciones inherentes a la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Andrea Villagra (2019) en su texto “*¿Qué de la Terapia Ocupacional en la Escuela? Sesenta años después...*” explica:

Suponer que la atención a la diversidad áulica queda rezagada a técnicas específicas, ajustes ambientales, orientaciones puntuales al o los modos de brindar los contenidos pedagógicos a un estudiante en situación de discapacidad puede resultar insuficiente ante el universo de variables que atraviesan la ocupación de estudiante. (p.50)

Cabe destacar que en Argentina las y los profesionales en Terapia Ocupacional no forman parte aún de los EOE de las instituciones educativas de nivel. La Disposición N°76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) contempla dentro de los miembros de los EOE a las siguientes profesiones: orientadoras/es educacionales y sociales, maestras/os recuperadores, fonoaudiólogas/os y médicas/os. El rol profesional de Terapia Ocupacional se considera únicamente dentro de la educación en Modalidad Especial, siendo especificado en las disposiciones y circulares propias de esta Dirección, como lo es la Disposición 15/2003, un documento oficial que describe los roles y funciones de los equipos técnicos. La Dirección de Educación Especial reconoce como miembros del Equipo Técnico a los siguientes profesionales: maestro especializado, maestro de trayectos técnicos profesionales, asistente social, asistente educacional, fonoaudiólogo, preceptor, terapeuta ocupacional, médico y psicólogo.

A partir de la aprobación y ejecución de la Ley N°15.200 sobre el ejercicio profesional de la Terapia Ocupacional, se ha decretado en su Artículo 6 las incumbencias de la profesión en espacios de educación en todos sus niveles. Ante esta nueva regulación y un paradigma que necesita y solicita el rol dentro del ámbito educacional en todas sus modalidades y niveles, es primordial que se realice un fuerte trabajo para que las entidades correspondientes en el país puedan evaluar y contemplar la necesidad de las competencias profesionales de la Terapia Ocupacional dentro de todos los ámbitos educativos.

Capítulo 3: Desarrollo Infantil y Participación Ocupacional

3.1. Concepción

La infancia está caracterizada por ser una etapa donde lo constante son los cambios continuos, los cuales se encuadran dentro de un complejo proceso llamado desarrollo. El

concepto de desarrollo infantil ha sido estudiado a través de diversas teorías durante muchos años debido a su gran complejidad y magnitud por lo que, para poder definirlo, se han tomado a varios autores que estudiaron la temática.

Cabe remontarse a los estudios iniciales acerca del desarrollo realizados por el psicólogo suizo Jean Piaget quien efectuó importantes aportes para el conocimiento y entendimiento del desarrollo infantil a través de sus estudios de la epistemología genética. En éstos el autor reconoce estadios, instrumentos o esquemas básicos que la niña o niño va construyendo a medida que crece, pasando de esquemas más simples a otros más complejos que le posibilitan realizar operaciones nuevas. Se trata entonces de procesos cognitivos que en cada etapa y a través del accionar con su entorno, constituyen internamente formas para comprender el mundo. Tal como expresa Lejarraga (2004) Piaget entiende al desarrollo infantil como un proceso cognitivo en el que en cada etapa la niña o niño, a través de accionar con su ambiente, va a construir un esquema interno con el cual va a entender su entorno.

El médico pediatra argentino Horacio Lejarraga (2004) describe al desarrollo infantil de la siguiente manera:

Se trata de un proceso de extraordinaria complejidad que tiene dos resultados finales. Por un lado, transforma una célula que mide aproximadamente una décima de milímetro en un ser que tiene alrededor de 10^{26} células y que es capaz de tener un lenguaje simbólico, de construir un puente, de pintar un cuadro o de escribir un libro. Es decir, transforma un ser vivo en un ser humano. Pero además, el desarrollo permite un segundo logro: hacer que cada ser humano sea diferente a los demás, es decir, generar un proceso de individuación. (p.19)

Esta conceptualización entiende al desarrollo infantil como un proceso universal que a su vez permite la diferenciación e individualización de cada ser humano en el mundo. Es decir, aunque el desarrollo es una experiencia compartida por todos los seres humanos dentro de la cual se suelen seguir pautas similares, es fundamental reconocer que cada individuo transita un camino único, implicando diferentes temporalidades que afectan de

manera particular las posibilidades de acción y exige una comprensión holística.

El Comité de Desarrollo y Crecimiento de la Sociedad Argentina de Pediatría (2017) establece como desarrollo al fenómeno evolutivo caracterizado por la adquisición constante y gradual de habilidades durante la infancia, tales como el lenguaje, el pensamiento, las capacidades motoras, la interacción social y el comportamiento. Este proceso es dinámico y continuo, implicando una organización cada vez más compleja de las funciones cerebrales, en la que interactúan tanto los factores genéticos como los ambientales.

La Mesa Nacional de “*Desarrollo Infantil Integral - 1000 días*” (2022) en concordancia con la Ley N°27.611/20 conocida como la Ley 1000 días, define el desarrollo infantil como un proceso progresivo, integral y dinámico que involucra múltiples dimensiones. Este proceso de cambio y adquisición de habilidades comienza en la etapa prenatal y se extiende a lo largo de la infancia, influenciado tanto por factores biológicos como por las experiencias sociales y culturales de cada niña o niño, promoviendo el desarrollo gradual de habilidades en áreas como la comunicación, el pensamiento, la motricidad, las emociones y la interacción social, abarcando no solo el crecimiento físico, sino también el conocimiento y control del propio cuerpo, el reconocimiento y expresión emocional, y la interacción con el entorno. En este contexto, la familia y los entornos comunitarios juegan un papel esencial como facilitadores del desarrollo integral de niñas y niños.

A su vez, se entiende al desarrollo infantil como una construcción social que exige la participación y cooperación de diversos sectores. El bienestar infantil no depende únicamente de los servicios médicos, sino también de las condiciones de vida y los recursos accesibles en el entorno cotidiano. Es indispensable un abordaje desde un enfoque integral que considere el contexto social e histórico y que promueva la colaboración de diferentes disciplinas y sectores, generando prácticas que trasciendan el ámbito clínico, se orienten al bienestar de los sujetos y su desarrollo integral, y promuevan una “clínica ampliada”. Esta última debe estar basada en el trabajo colaborativo y en la gestión interdisciplinaria, para responder de manera más eficaz a las necesidades complejas y multifacéticas de la niñez

en su vida cotidiana (Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S., 2012).

Una de las razones que fundamentó esta tesis estuvo basada en estas ideas que avalan una mirada colaborativa e interdisciplinaria entre los distintos sectores partícipes del bienestar del desarrollo infantil, haciendo posible entonces pensar el accionar profesional de la terapia ocupacional en diversos sectores de la comunidad como lo es el jardín maternal. Es indispensable pensar el accionar intersectorial desde una perspectiva horizontal, concibiendo al desarrollo de las niñas y niños desde una mirada integral y cooperativa de las diversas áreas que la involucran.

A partir de lo referido hasta aquí, se caracteriza a continuación y en mayor profundidad sobre la participación y las áreas ocupacionales en la niñez, temática que impulsa la presente investigación.

3.2. Ocupaciones en la Primera Infancia

En la infancia, como en toda fase vital del desarrollo, se distinguen distintas áreas ocupacionales de las cuales las niñas y niños participan diariamente. Teniendo en cuenta el *“Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso”* en su cuarta edición, se identifican nueve ocupaciones de las cuales los seres humanos como seres ocupacionales toman parte, así como también, las ocupaciones en las cuales tiene incumbencia el trabajo desarrollado por las y los terapeutas ocupacionales. Dentro de cada categoría de ocupación descrita, se encuentran muchas ocupaciones específicas que las integran. Para la presente investigación se tuvieron en cuenta dentro de la variable las siguientes ocupaciones: higiene, alimentación, vestido (comprendidas dentro de las actividades de la vida diaria [AVD]), descanso y sueño, participación social y juego. Sobre éstas se recabó información en las entrevistas hacia las docentes y se conformaron categorías clasificatorias a las cuales se arribó a partir del análisis de datos.

A partir del documento desarrollado por la AOTA (2020) podemos obtener las siguientes definiciones:

- **Higiene del baño y del aseo:** “Obtener y utilizar los suministros de aseo, manejar la ropa, mantener la posición de aseo, trasladarse a y desde la

posición de aseo, limpiar el cuerpo, atender las necesidades de la menstruación y la continencia (incluidos los catéteres, las colostomías y los supositorios), mantener el control intencional de las evacuaciones intestinales y la micción y, de ser necesario, utilizar equipo o agentes para el control de la vejiga.” (p. 29)

- **Higiene personal y aseo:** “Obtención y utilización de suministros; eliminación del vello corporal (por ejemplo, utilizando una máquina de afeitar o unas pinzas); aplicación y eliminación de cosméticos; lavado, secado, peinado, cepillado y recorte del cabello; cuidado de las uñas (manos y pies); cuidado de la piel, los oídos, los ojos y la nariz; aplicación de desodorante; limpieza de la boca; cepillado de dientes y uso de seda dental; eliminación, limpieza y reinserción de ortesis y prótesis dentales” (p. 29)
- **Alimentación:** “Preparar, organizar y llevar alimentos o líquidos del vaso a la boca (incluye autoalimentación y alimentar a otros).” (p. 29)
- **Vestido:** “Seleccionar la ropa y los accesorios teniendo en cuenta la hora del día, el clima y la presentación deseada; obtener la ropa del área de almacenamiento; vestirse y desvestirse en forma secuencial; abrochar y ajustar la ropa y los zapatos; aplicar y volver a mover dispositivos personales, prótesis o férulas” (p. 29)
- **Descanso y sueño:** “Actividades relacionadas con la obtención de descanso y sueño reparador para apoyar la participación activa y saludable en otras ocupaciones.” (p. 31)
- **Participación social:** “Actividades que impliquen una interacción social con otros, incluidos familiares, amigos, compañeros y miembros de la comunidad, y que apoyen la interdependencia social (Bedell, 2012; Khetani & Coster, 2019; Magasi & Hammel, 2004).” (p. 33)
- **Juego:** “Actividades lúdicas intrínsecamente motivadas, controladas internamente y elegidas libremente y que pueden incluir la suspensión de la

realidad, exploración, humor, toma de riesgos, concursos y celebraciones (Eberle, 2014; Sutton-Smith, 2009). El juego es un fenómeno complejo y multidimensional que está moldeado por factores socioculturales (Lynch et al., 2016).” (p. 32)

Es necesario acercar ciertas definiciones de la AOTA, como las de higiene, vestido, y juego, a la franja etaria abordada en esta investigación, ya que las conceptualizaciones proporcionadas por el documento están dirigidas a todo el ciclo de vida humano. En relación con el vestido, se puede entender como las acciones que implican ponerse o quitarse prendas en momentos específicos, tales como al llegar o retirarse del jardín (como las camperas), al ir al baño para orinar o defecar (como bajarse los pantalones), o al momento de la siesta, cuando se quitan el calzado y la ropa para estar más cómodos durante el descanso. Respecto al juego, este se presentará de diversas formas dentro del contexto institucional, incluyendo juegos de construcción, juego libre, juego reglado, actividades plásticas, actividades gráficas, actividades musicales, entre otras. Por último, las actividades relacionadas con la higiene abarcan el lavado de manos y cara, así como la higiene posterior a la defecación o micción, siempre considerando la edad de las niñas y niños al momento de entrevistar al grupo de estudio.

En este punto es indispensable aclarar que, aunque es necesario desglosar cada ocupación para su análisis y descripción específica para esta investigación, en el día a día de las niñas y niños estas ocupaciones y actividades se entrelazan, necesitando de y posibilitando la aparición de otras habilidades inherentes al proceso de desarrollo. En la niñez es a través del juego y ocio que las niñas y niños aprenden y practican nuevas habilidades, así como también refinan otras, experimentan con roles sociales, emocionalidades y establecen relaciones de amistad (Mulligan, 2006). Tal como se expresa en el documento publicado en el año 2012 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) *“Desarrollo emocional de 0 a 3 años”*, el juego conforma una fuente de placer, siendo primordial y sustancial que se lleve a cabo en todas las etapas para un buen desarrollo integral en la infancia. Durante el crecimiento las niñas y niños desarrollan

distintas metodologías de juego, aprenden a jugar solos, con su cuerpo, con sus cuidadores primarios, entre una infinidad de opciones que ofrece el espacio y el tiempo destinado al juego. Según UNICEF (2012), abogar por el lugar que le corresponde al juego en la infancia es favorecer la autonomía y la libertad, una forma de comunicación antes que se instale la palabra, y una actividad que permite el desarrollo de la imaginación.

A su vez, la participación social tiene relación directa con el desarrollo de otros aspectos, como explica Mulligan (2006) “las interacciones proveen un contexto enriquecedor para el desarrollo en muchos dominios, como el socio-emocional, el lenguaje, el motor y el cognitivo. Los pares proveen modelos y reforzadores para aprender normas sociales y para el desarrollo de la competencia social” (p.114). Por otro lado, la autora también expresa que las habilidades y las capacidades motoras experimentadas por las niñas y niños van a influir directamente sobre la manera en que estos participen de las tareas o actividades propias de la edad por la que transiten. El comportamiento sensoriomotor en niñas y niños pequeños es un aspecto de suma importancia ya que apoya su aprendizaje y representa la forma primordial de comunicar que es lo que necesitan o saben (Mulligan, 2006).

Dentro del encuadre educacional, en el *“Diseño Curricular para la Educación Inicial- Primer ciclo”* (2012), se hace hincapié en estas habilidades recién mencionadas, entendiendo por ejemplo, que las relaciones entre subjetividad y lenguaje son innegables, que el lenguaje permite nombrar, configurar objetos, designar el contexto en el que se encuentra y a su vez poder actuar sobre él. El lenguaje, aclara el mismo documento, generalmente se piensa solo en su forma verbal pero se debe tener en cuenta al lenguaje no verbal como aquel que lo precede. Se podría hablar entonces de comunicación, donde se incluyen todos los recursos no lingüísticos que utilizan los seres humanos tales como las expresiones faciales, gestos, sonidos orales como gritos o risas, el tono de voz y la postura corporal, entre otros. Desde la infancia, es posible evaluar la comunicación en niñas y niños observando particularmente cómo expresan sus emociones y cómo emplean la mirada (Comité de Desarrollo y Crecimiento de la Sociedad Argentina de Pediatría, 2017).

En la presente tesis se buscó indagar sobre las necesidades sentidas por parte de las docentes en cuanto a la participación de las niñas y niños en las ocupaciones definidas por la AOTA (2020). El concepto de participación es amplio y sus definiciones varían según el ámbito de actuación en el que se posicione. Abordada desde una dimensión social, la participación puede ser entendida como el derecho que posibilita a los seres humanos de hacer parte o tomar parte en las diversas esferas sociales y que sus opiniones sean consideradas. Otra perspectiva se centra en el desarrollo de la persona, promoviendo el fortalecimiento de capacidades y competencias para establecer vínculos e interacciones consigo mismo y con los demás. También es considerada la participación al hecho de presenciar un contexto particular, poder tomar decisiones dentro de una agrupación social o en la comunidad misma, como el simple hecho de opinar, realizar una acción conjunta con otros o ser miembros (Guerrero Cornejo, V.A., 2018).

Todas estas dimensiones son las que acompañan a la mirada de Terapia Ocupacional, la cual aboga por la participación plena de los seres humanos en las ocupaciones de la vida. Tal como desarrollan Quintero, P. y Gallego Henao, A. (2016) sobre la participación infantil y juvenil al citar a Hart (1993):

(...)la participación es entendida como proceso, es decir que gradualmente el ser humano va adquiriendo mayor responsabilidad en las decisiones que tienen que ver con su vida y con la de los seres que lo rodea. Desde esta mirada los procesos de participación se convierten en responsabilidad de la familia, y se complementan con el acompañamiento de los maestros y adultos significativos (...) hacerlos sentir que son parte es un punto fundamental para que ellos se sientan seguros y firmes a la hora de tomar decisiones. (p. 314)

Este acompañamiento adulto en la participación infantil no sólo empodera a las niñas y niños, sino que también asegura que su participación sea significativa y orientada hacia el crecimiento y el aprendizaje.

Capítulo 4: Comunidad y Representaciones Sociales

Este capítulo explora la intersección entre el trabajo basado en la comunidad y las representaciones sociales en el marco de la Terapia Ocupacional, tomando como punto de partida las prácticas pre profesionales en intervención comunitaria que dieron lugar a la temática de la presente tesis. Dicha experiencia establece la necesidad de encuadrar la investigación desde una perspectiva comunitaria, donde la intervención se caracteriza por ser un proceso dialéctico, dinámico y participativo. Desde esta perspectiva, la comunidad no sólo es receptora de la intervención, sino un actor activo y protagonista del proceso, con la meta de transformar el acceso y la participación de todos los miembros (Zango Martin I., 2017).

El trabajo comunitario de Terapia Ocupacional se puede abordar desde diferentes experiencias y proyectos. Sanz Victoria, S. (2016) plantea distintas situaciones posibles:

- Terapia Ocupacional en la comunidad: Trabajo individual con las personas en su entorno inmediato.
- Terapia Ocupacional con la comunidad: Trabajo colectivo con la comunidad para fomentar el desarrollo social y económico.
- Terapia Ocupacional de base comunitaria: La comunidad como protagonista de las acciones de intervención.

En este contexto se resalta la importancia de crear alianzas entre profesionales y actores comunitarios para llevar a cabo una intervención eficaz. Por lo tanto, la intervención comunitaria en Terapia Ocupacional se fundamenta en la participación activa de los sujetos, teniendo en cuenta sus valores, creencias y tradiciones, que se traducen efectivamente en sus representaciones sociales. Éstas son entendidas como construcciones colectivas que surgen de la interacción entre individuos y su entorno. Según Jodelet, D. (1986), estas representaciones sociales son formas de conocimiento compartido que guían la interpretación de la realidad y la acción cotidiana. Se plantean como una intersección entre lo psicológico y lo social, combinando significados, imágenes y categorías que ayudan a las personas a dar sentido a su mundo.

La investigación en este campo buscó acercarse a la comprensión de cómo las representaciones sociales influyen en las prácticas diarias de la comunidad y cómo estas a su vez moldean las intervenciones en Terapia Ocupacional. Al hacerlo, se reconoce que las ocupaciones no son meramente individuales, sino que son expresiones colectivas de la cultura, la historia y las condiciones materiales. En este sentido, las prácticas comunitarias en Latinoamérica han revelado una forma distinta de entender la ocupación, enfatizando su carácter colectivo y contextual (Palacios, 2013 citado en Palacios, 2017).

En América del Sur, la Terapia Ocupacional ha comenzado a integrarse en la intervención comunitaria de manera más reciente en comparación con otras disciplinas. Según Pellegrini, la intervención comunitaria está estrechamente vinculada a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, destacando la necesidad de que las profesiones se adapten a las exigencias de su época (Palacios, 2017).

Uno de los puntos fuertes de la Terapia Ocupacional es su formación diversa y flexible, que permite a las y los terapistas combinar lo clínico y lo comunitario en una sola intervención. Este enfoque integrador, centrado en las potencialidades de las personas más que en sus problemas, facilita la reconstrucción del tejido social y de las redes de apoyo a partir de la vida cotidiana. En este contexto es fundamental no separar las prácticas comunitarias de las clínicas, deben verse como componentes de una misma disciplina (Palacios, 2017).

En resumen, la Terapia Ocupacional comunitaria busca integrar las dimensiones sociosanitarias de la profesión, respondiendo a las necesidades actuales y promoviendo la salud, la equidad social y el desarrollo comunitario inclusivo. Por medio de la presente investigación se buscó indagar con la comunidad del jardín maternal aquellas representaciones vinculadas a la participación de las niñas y niños que atraviesan su práctica cotidiana.

Aspectos Metodológicos

Variable de Estudio

“Participación de las niñas y los niños en las diversas áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil”.

Definición Conceptual

La participación de las niñas y los niños en las diversas áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil se refiere al grado en que éstos se involucran y se comprometen activamente en actividades significativas que son fundamentales para su crecimiento y desarrollo. Estas áreas ocupacionales incluyen, pero no se limitan, al descanso y sueño, la participación social, AVD, el juego y la educación.

En el contexto de la Terapia Ocupacional esta variable no solo considera la mera realización de las actividades, sino también la calidad de la participación, entendida como el sentido de autonomía, el disfrute, la frecuencia, la duración y el contexto en el que se desarrollan estas actividades. Se pone un énfasis especial en cómo estas experiencias ocupacionales contribuyen al desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de las niñas y niños, permitiéndoles alcanzar hitos importantes en su desarrollo y fomentando su bienestar general.

Enfoque y Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación responde a un enfoque cualitativo. Como describen Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). Según estos autores, se utiliza el método cualitativo cuando lo que se busca es comprender lo subjetivo y simbólico de cada sujeto, es decir, la perspectiva individual, acerca de los fenómenos o contextos que lo rodean.

Teniendo como referencia a Salgado Lévano (2007), la presente tesis se encuadró dentro de un diseño fenomenológico. Este tipo de diseño se caracteriza por indagar y describir las experiencias o subjetividades de los participantes sobre cierto fenómeno. En el

caso de esta investigación, se intentó llegar a una aproximación de las necesidades sentidas por las docentes sobre la participación de las niñas y niños del jardín maternal en las áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil, donde el fenómeno a analizar fueron las experiencias y relatos de las docentes.

En cuanto al tipo de investigación esta tesis es exploratoria-descriptiva. El objeto de estudio son docentes del primer ciclo de educación de Nivel Inicial, por lo que al presentarse escasas investigaciones previas sobre la temática a abordar, es que el estudio se encuadra dentro de un tipo de investigación de carácter exploratorio, con el fin de recabar información sobre temáticas poco estudiadas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010). Esta tesis también tuvo como propósito describir cómo el equipo docente del Jardín Maternal de la UNMDP considera que podría incorporarse la Terapia Ocupacional a la dinámica institucional.

En relación a su dimensión temporal este estudio es de tipo transversal. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2010), esto implica que la investigación se llevó a cabo sin la manipulación deliberada de variables, siendo estudiadas en su ambiente natural, y donde la recolección de datos se desarrolló en un periodo determinado de tiempo. De este modo, la investigación buscó recopilar información en un momento determinado (año 2024) y dentro del contexto institucional del Jardín Maternal de la UNMDP.

Población, Muestras y Método de Selección

La población estudiada fueron las docentes pertenecientes al equipo de trabajo del Jardín Maternal de la UNMDP en el año 2024. Para la definición del grupo de investigación, hubo un primer momento de inmersión en la institución durante el primer cuatrimestre del ciclo 2023, periodo en el cual las autoras llevaron a cabo las primeras prácticas pre profesionales de la carrera universitaria en articulación con el establecimiento educativo. Esta práctica se desarrolló en el área de Terapia Ocupacional comunitaria, prevención y promoción de la salud, lo que permitió conocer el personal del equipo docente, su composición y secciones en las que se distribuyen.

Actualmente, el jardín maternal cuenta con un total de treinta y siete docentes activas en diversas secciones y un cargo de vicedirección. Las secciones están organizadas por grupos de edad: bebés, un año, dos años y tres años. Además, algunas de estas secciones se subdividen por semestre, abarcando a los nacidos de julio a diciembre de un año y de enero a junio del año siguiente. De esta manera, la institución cuenta con dos grupos de bebés, dos grupos de un año, dos grupos de dos años y un grupo de tres años.

El horario de funcionamiento del establecimiento es de 7:50 hasta las 19:00 hs por lo que la distribución docente para estas secciones se organiza en jornadas de mañana (de 7:50 a 13:50hs), jornadas intermedias (11:00 a 17:00 hs o 12:00 a 18:00 hs) y jornadas de tarde (13:00 a 19:00hs). El trabajo docente se lleva a cabo en equipos pedagógicos, es decir, siempre hay dos docentes en la sala que trabajan en conjunto con las mismas responsabilidades y obligaciones, y en determinados momentos se encuentran tres. Esto depende de la cantidad de niñas y niños presentes, como también de las dimensiones edilicias del aula.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) la muestra se seleccionó de manera no probabilística mediante un proceso de selección intencional. La muestra final estuvo compuesta por siete docentes de la institución, una referente a cada sección por edad. Los criterios de selección fueron aquellas docentes que participan en actividades claves como el descanso y sueño, la actividad principal y el almuerzo de las niñas y niños, lo cual corresponde a aquellas que trabajan durante la jornada matutina. Además, dado que las docentes operan en equipos pedagógicos, se seleccionó a la docente con mayor antigüedad en la institución de cada par o trío.

Método de Recolección de Datos

Como protagonistas de su propia historia, se buscó indagar sobre los diversos caminos que recorren las docentes en su rol de educadoras y cuidadoras de la primera infancia, en tanto comparten tiempo y espacio desafiando circunstancias diversas y reflexionando sobre los aspectos que atraviesan sus prácticas diarias. Para la presente investigación se seleccionó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección

de datos con un breve cuestionario autoadministrado que responde a cuestiones de información general sobre la formación docente y la institución en la que se desempeñan, el cual fue entregado al comienzo de cada entrevistada. La entrevista se caracterizó por ser no estandarizada ni directiva, sino que trazó una guía para obtener información sobre la temática deseada pero la o el entrevistador tuvo libertad para poder ir modificando o integrando otros interrogantes durante el encuentro (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p.418). Tal como la define Valles (1997) utilizando la versión de Patton (1990) acerca de las "Variaciones en la Entrevista Cualitativa", el método utilizado se trata de la entrevista basada en un guion, a partir del cual se preparan los temas a tratar, donde la o el entrevistador cuenta con la libertad para ordenar y formular preguntas a lo largo del encuentro de la entrevista.

Esta metodología coincide con el encuadre de la investigación cualitativa ya que permite que las y los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios (Creswell, 2009, citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

El cuestionario autoadministrado se encuentra en el Anexo 3 y la guía de la entrevista en el Anexo 4. Los ejes temáticos de la entrevista se desarrollaron en cinco secciones: perspectiva docente sobre el desempeño de las niñas y niños en ocupaciones infantiles en la sala, necesidades sentidas de las docentes en las áreas ocupacionales infantiles, propuestas y acciones docentes, perspectivas sobre Terapia Ocupacional y reflexiones finales.

Procedimiento

Durante el desarrollo de la presente tesis, se realizaron entrevistas a informantes clave que contribuyeron a la construcción de los distintos apartados que conforman y encuadran la investigación. Para ello, se consultó a la vicedirectora del Jardín Maternal de la UNMDP, contacto que se estableció vía WhatsApp, medio de comunicación seleccionado por la misma. Se pautaron dos reuniones virtuales a partir de las cuales se compartió información pertinente a la investigación. El propósito de las consultas realizadas se vinculó

a conocer la dinámica institucional, la conformación del personal, distribución de las secciones, matrícula actual de niñas y niños, y normativas y diseños curriculares que guían su práctica actualmente.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, en primer lugar, se realizó una comunicación con la vicedirectora de la institución para que ella pudiera articular el contacto con cada una de las docentes seleccionadas. En segundo lugar, se invitó a las docentes a la participación de esta investigación, y se les comentó sobre la temática y las consideraciones éticas propias de este tipo de proyecto. Una vez informadas las docentes y dando consentimiento de su participación, se coordinó un día y horario para realizar un encuentro y así llevar a cabo las entrevistas.

Una vez culminado el trabajo de investigación se le enviará una copia a cada una de las docentes y a la vicedirectora para que puedan observar el análisis al que se arribó a partir de las entrevistas que brindaron al presente proyecto.

Análisis e Interpretación de Datos

El análisis se hizo a partir de la información obtenida del cuestionario autoadministrado y las entrevistas con las docentes con el fin de captar todas las expresiones, comentarios y narrativas. Se desgrabaron y transcribieron las entrevistas para proceder al análisis de datos narrativos. En este proceso, las entrevistas se leyeron repetidamente para familiarizar los datos y comenzar a identificar temas emergentes, patrones y categorías. Seguidamente, se realizó la codificación de datos, etiquetando fragmentos de textos con códigos que representaran ideas, conceptos o temas relevantes. Esto sirvió para identificar temas o patrones recurrentes en los datos, siendo ideas claves para la investigación.

A partir de lo trabajado, se procedió a comparar los datos de diferentes entrevistas para identificar similitudes y diferencias. Este análisis ayudó a entender cómo varían las experiencias y perspectivas entre las participantes. Los temas y patrones identificados se interpretaron en relación del marco teórico y los objetivos del trabajo de tesis. Esta

interpretación de resultados buscó dar sentido a los datos y proporcionar respuestas a las preguntas de investigación.

El objetivo del análisis fue identificar significados comunes y diferencias en las experiencias compartidas por las docentes, lo que permitió categorizar las diversas temáticas de interés de esta investigación y presentarlas como resultados.

Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas que priman en esta investigación están encuadradas dentro de los tres principios que enumeran Polit y Hungler (1994): el principio de beneficencia, el principio de respeto a la dignidad humana y el principio de justicia. (p. 31)

En primer lugar, el principio de beneficencia tiene la premisa máxima *ante todo, no dañar*. Durante esta investigación los sujetos de estudio no fueron expuestos a ningún tipo de contexto que pudiera generar un daño, ya sea transitorio o permanente.

En segundo lugar, el principio de respeto a la dignidad humana puede entenderse desde dos dimensiones: el derecho a la autodeterminación y el derecho a la información completa. El derecho a la autodeterminación entiende a las participantes como seres autónomos y capaces de tomar decisiones por sí solas, por lo cual, en esta investigación se entiende que el grupo de estudio estuvo compuesto por docentes autodeterminadas que fueron capaces de tomar la decisión de participar o no en este proyecto. Por otro lado, el derecho a recibir información completa está relacionado con la necesidad de que las participantes tuvieran acceso a toda la información sobre la investigación, permitiéndoles tomar decisiones libres, voluntarias y autónomas.

Por último, el principio de justicia entiende que quienes participaron de esta investigación tuvieron derecho a un trato justo y a la preservación de su intimidad.

Para el cumplimiento de todos estos principios, durante esta investigación se confeccionó un consentimiento informado para las participantes donde se describió la naturaleza del estudio, su capacidad a rehusarse a su participación, la confidencialidad y anonimato de sus datos personales, entre otros. El formato del mismo se encuentra en el

Anexo 2. Este consentimiento fue leído y firmado por cada docente que participó del estudio.

Análisis e Interpretación de Datos

En el siguiente análisis se recuperó información a partir del método de recolección de datos elegido que fue la entrevista semiestructurada. Se entrevistaron a siete docentes del Jardín Maternal de la UNMDP que cumplían con los criterios de inclusión para ser parte de este proyecto de investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial en la institución, durante el horario laboral de las docentes y en el transcurso de una semana. La información aquí volcada procurará enlazar los resultados alcanzados con la teoría desarrollada a lo largo del marco teórico buscando responder a los objetivos generales y específicos de la investigación.

Durante el comienzo de las entrevistas se dedicó un momento para adquirir información sobre la historia profesional de las entrevistadas mediante un cuestionario. A continuación se expone un cuadro que presenta esta información sobre las siete docentes entrevistadas. Cabe recordar, como se menciona en los criterios de inclusión, que la muestra corresponde a una docente por sección que se desempeña en el turno mañana y, al haber equipos pedagógicos en cada sección, la de mayor antigüedad de las dos o tres compañeras:

Sección	Años de antigüedad en la institución	Titulación adquirida	¿Trabajó en otra institución educativa?	Referencia
Bebés 2 “pequeños”	33 años	Técnica en Puericultura. Tramo pedagógico.	No	Docente B.A
Bebés 1 “mayores”	33 años	Técnica en Puericultura. Tramo pedagógico.	Sí	Docente B.B
1 año “menores”	33 años	Técnica en Puericultura.	Sí	Docente 1.A

Tramo pedagógico.				
1 año “mayores”	10 años	Profesor/a de Nivel Inicial.	No	Docente 1.B
2 años “menores”	30 años	Maestra de Nivel Inicial. Posgrado para primer ciclo de nivel inicial.	Sí	Docente 2.A
2 años “mayores”	12 años	Maestra de Nivel Inicial. Posgrado para primer ciclo de nivel inicial.	Sí	Docente 2.B
3 años	15 años	Profesor/a de Nivel Inicial.	Sí	Docente 3.A

A la hora de recolectar información sobre las capacitaciones ante la pregunta “¿Considera que las actualizaciones teóricas periódicas son...?” La totalidad de las docentes seleccionó la opción “*Muy importantes*”, explicando también que aunque la institución donde ejercen actualmente promueve la formación académica sobre el desarrollo infantil, es de suma necesidad la búsqueda de estas actualizaciones de manera personal, como forma de enriquecerse a sí mismas y contribuir a su labor diaria. Las docentes de la presente investigación también comentaron que debido a sus tantos años de trayectoria la actualización teórica es indispensable, debido a que todo el tiempo las nuevas corrientes e investigaciones sobre el desarrollo infantil y la docencia se van transformando.

A partir de la información recolectada en las narrativas de las entrevistas semiestructuradas, se procedió a analizar e identificar categorías. Éstas son: paradigmas actuales del desarrollo infantil en el ámbito educativo; participación infantil y necesidades docentes en el desempeño de áreas ocupacionales; concepciones compartidas de las docentes sobre la Terapia Ocupacional y su rol en el ámbito educativo; y temáticas abordadas espontáneamente por las docentes a lo largo de las entrevistas.

1. “En Principio, la Autonomía”

En el análisis de los discursos de las docentes se pudieron identificar diversas expresiones que denotan los paradigmas sobre el desarrollo infantil que atraviesan su rol como educadoras de la primera infancia. A partir de la recuperación de las mismas, esta categoría pretende explorar las concepciones docentes sobre el desarrollo infantil y la participación de las niñas y niños que guían sus prácticas cotidianas. Se comienza destacando aspectos que fueron encontrados en las distintas narrativas.

En primer lugar, se resalta que seis de las siete docentes entrevistadas al consultarles sobre la participación de las niñas y niños en cada área ocupacional seleccionada para esta investigación, coincidieron en hacerlo en términos de respetar las elecciones personales de cada uno, planteando la posibilidad de elegir como una forma de concebir la participación infantil, transversal a todos los grupos etarios de la institución educativa. Esta noción de participación se correlaciona con lo planteado por Guerrero Cornejo, V.A. (2018) quien entiende que ésta no incluye solo el mero hecho de realizar una actividad, sino que es también la posibilidad de los sujetos a poder ser parte de diversos espacios sociales donde su opinión sea considerada. La autora, a su vez, considera a la participación como el hecho de presenciar un contexto particular, poder tomar decisiones dentro de una agrupación social o en la comunidad misma, como el simple hecho de opinar, realizar una acción conjunta con otros o ser miembros. Tal como se plantea en el *“Diseño Curricular para la educación inicial”* (2022) en el ámbito educativo cada práctica que se desarrolla permite valorar la diversidad y la multiplicidad de voces y vivencias infantiles. Al abordar las diferencias de manera educativa, se fomenta la integración de niñas y niños en un mundo compartido, impulsando un espacio inclusivo y equitativo. Esta forma de participación en la cual las docentes indagan y validan los deseos y las necesidades personales permanece en las distintas áreas ocupacionales consultadas, siendo principalmente mencionada en el vestido y la alimentación en las secciones de bebés y de

un año, y ampliándose al descanso y sueño, higiene y juego en las secciones de dos y tres años.

“Al momento de la siesta los cambiamos, vemos que estén cómodos. Les sacamos las zapatillas, algunos se sacan solos, otros no; a algunos les gusta dormir con medias, a otros no. Es muy flexible, tratamos de respetar la decisión de cada niño”

Docente 1.B

Sobre la alimentación: *“Entonces les untamos y ellos eligen si quieren pan blanco o pan negro (...) viene el yogurt bebible y tenemos cereales, ellos eligen si los quieren dentro de la taza o fuera de la taza”*

Docente 2.B

Continuando con la concepción sobre la participación en el rango etario de uno a dos años se la asoció a la exploración, describiendo la misma como la forma de investigar y experimentar con los elementos propios de cada actividad. En este sentido, una docente compartió que, por ejemplo, al introducir nuevos utensilios en las rutinas de alimentación se les permite a las niñas y niños manipularlos, jugar con ellos y explorarlos durante la comida. Posteriormente, de forma gradual, se les enseña a utilizarlos con un propósito funcional, integrándolos como herramientas para alimentarse. Este enfoque fomenta la exploración de materiales y el uso del propio cuerpo como medio para descubrir distintas posibilidades de movimiento. En consonancia con lo expresado por las docentes, la Mesa Nacional de *“Desarrollo Infantil Integral - 1000 días”* (2022) plantea que el desarrollo infantil es un proceso progresivo, integral y dinámico, que, a través de factores biológicos y experiencias sociales, promueven el desarrollo de habilidades como la motricidad, la comunicación, las emociones y la interacción social. Este desarrollo no solo implica el crecimiento físico, sino también el conocimiento y control del propio cuerpo, el reconocimiento y expresión de emociones, y la interacción con el entorno.

“Lo que es la exploración corporal (...) hay nenes que prefieren estar sentados, entonces usamos la participación para mostrarles otros tipos de movimientos”

Docente 1.B

Mientras que en las niñas y niños mayores a dos años, las docentes encontraron que la participación está más relacionada a la colaboración, siendo ellas y ellos mismos partícipes en el preparado de los materiales y el ambiente que requiere cada momento, colaborando con las tareas en el desarrollo de la actividad y siendo parte activa del cierre de cada espacio. Esta diferencia entre las edades se correlaciona con lo expuesto en el marco teórico: la participación es entendida como un proceso donde el ser humano va adquiriendo de forma gradual mayores responsabilidades y habilidades que le van a permitir tomar decisiones tanto en cuanto a uno mismo como para con las personas que lo rodean (Comité de Desarrollo y Crecimiento de la Sociedad Argentina de Pediatría, 2017).

“Ellos mismos (las niñas y niños) colaboran a distribuir las colchonetas, se sacan su calzado, se sacan la ropa los que quieren, los que no quieren no (...) o de colaborar con cordones... también en el tema de favorecer autonomía”

Docente 3.A

Como se refleja en la cita presentada, al abordar las distintas formas de participación tales como la elección, la exploración y la colaboración, es que las docentes mencionaron los términos “autonomía” e “independencia”. Según Chokler, M. (2010) la autonomía en la infancia está presente aunque se encuentre en desarrollo y puede manifestarse en determinadas acciones bajo ciertas condiciones. Ésta permite que la niña o niño se perciba como un sujeto competente acorde a su etapa, con capacidad para mostrar iniciativas, expresar deseos, desarrollar habilidades y emprender proyectos. El hecho de que las docentes hayan hablado de la actividad autónoma, se alinea con lo planteado por la autora, quien destaca que la niña o niño pequeño es un sujeto de acción y no sólo de reacción desde la más temprana edad. Esto implica la capacidad de operar sobre el medio externo y establecer una transformación recíproca entre sujeto y su entorno. (p.2)

“Nosotras si vemos que necesita un refuerzo lo ayudamos, pero en principio, la autonomía”

Docente 1.A

En relación a esto, cuatro de las siete docentes han hablado explícitamente sobre dichos conceptos, asociándolos a un aspecto clave e indisociable del desarrollo infantil. Aún

así, de una u otra manera dichas nociones han sido parte de todas las entrevistas. La autonomía se relaciona de diversas formas según las edades sobre las que se consultó. En la sección de un año “menores”, este concepto se asoció con diversas actividades: en la alimentación, se fomentó el uso de utensilios; en la higiene, se incentivó que las niñas y niños realizaran tareas como lavarse las manos y la cara por sí mismos; y en el vestido y desvestido, se promovió su participación en tareas como quitarse las zapatillas, doblar la ropa al dormir, e identificar sus pertenencias ubicándolas en percheros personalizados con sus imágenes. En la sección de dos años “menores”, la docente vinculó la autonomía principalmente con la alimentación, incentivando a que las niñas y niños expresen verbalmente sus deseos y destacando el uso del lenguaje como una forma de adquirir autonomía. Por otro lado, la docente a cargo de la sección de dos años “mayores” utilizó el término independencia relacionándolo a las actividades del vestido y de la higiene, particularmente al lavado de manos.

Por último, la docente que acompaña las trayectorias de las niñas y niños de tres años, manifestó que la participación en esta sección es “*activa*”, expresando que “*en sala de tres nosotros somos totalmente autónomos*” (Docente 3.A). Esta afirmación se utilizó para referirse a las distintas áreas ocupacionales por las cuales se le consultó, tales como el vestido, la alimentación, la higiene, el descanso y sueño. Particularmente en el momento de la siesta y posterior higienización expresó “*ellos mismos se visten y llevan sus colchonetas hasta el lugar, las guardan y van al baño (...) nosotras pedimos que traigan toallas húmedas, que aprendan a higienizarse solos, les preguntamos, si alguno necesita ayuda los asistimos, sino ellos se limpian solos...*” (Docente 3.A).

Lo expuesto hasta aquí permite vislumbrar que una institución educativa de nivel inicial, como este jardín maternal y las docentes que lo conforman, constituye el primer espacio público en el que las niñas y niños, además de iniciar sus trayectorias educativas, encuentran una oportunidad esencial para su desarrollo integral y la ampliación de sus horizontes culturales (López, B. P., 2014). En consonancia con lo recién planteado, una docente expresó:

“El momento del desayuno, que además de ser un momento de alimentación, es un momento de transmisión cultural y social porque ahí se producen momentos de intercambio, de charlas, de comunicación. Cada uno en este momento, que están aprendiendo y adquiriendo el lenguaje, en sus distintos niveles de comunicación cuentan qué hicieron, qué no hicieron...”

Docente 1.A

Otra temática que se desplegó en los diversos discursos fue la concepción por el cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del otro, una idea recurrente en cinco de las siete entrevistas realizadas. Esta perspectiva puede interpretarse como un componente fundamental del desarrollo integral, ya que fomenta el fortalecimiento de capacidades y competencias para establecer vínculos e interacciones positivas con uno mismo y con los demás. En las dos secciones de bebés, esta concepción se relacionó con la anticipación verbal de las tareas, especialmente aquellas que implican el contacto o la manipulación de los cuerpos de las niñas y niños, resaltando la importancia de un enfoque respetuoso y consciente en estas interacciones.

“Siempre anticiparles qué vamos a hacer, yo siempre tengo la costumbre de pedirles permiso cuando les voy a revisar el pañal, eso ya es algo hacemos todas”

Docente B.A

En las secciones de bebés, las docentes expresaron que las niñas y niños a menudo están experimentando actividades por primera vez, por lo tanto, destacaron la importancia de verbalizar lo que va a suceder con el fin de prepararlos para dicha actividad. Esta anticipación se encuentra acompañada de una adecuada ambientación del espacio y se extiende a las diversas áreas ocupacionales, como la higiene, el vestido, la alimentación, el juego y los momentos de descanso y sueño. En este contexto, el acompañamiento de las personas adultas no solo busca preparar el ambiente, sino también empoderar a las niñas y niños al asegurar que su participación sea significativa y favorezca el aprendizaje y el desarrollo. Este cuidado incluye el respeto por la intimidad, utilizando la palabra para consultar amablemente el permiso al accionar sobre sus cuerpos en las distintas tareas en las cuales requieren de su colaboración como adultas a cargo. En relación a esto, la

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012) expone en el documento orientado a las prácticas en el primer ciclo de la Educación Inicial que las actividades educativas y las acciones de cuidado en el jardín maternal se encuentran intrínsecamente unidas en el accionar diario docente, no pudiendo existir una actividad educativa que no implique una acción de cuidado ni viceversa.

“Es importantísimo que ellos sepan qué vamos a hacer, es su cuerpo, es parte del aprendizaje también de su sexualidad”

Docente 1.B

En otras secciones, que abarcan desde los 12 meses hasta los 3 años, el trabajo de las docentes no solo se enfoca en educar a las niñas y niños sobre el respeto hacia su propio cuerpo, sino también en enseñarles a respetar el cuerpo de sus compañeras y compañeros.

“También estamos aprendiendo el cuidado del cuerpo de uno, del espacio de uno y del espacio del otro, (...) tu silla es tu silla, cuida tu cuerpo y el cuerpo del otro. Si el otro dice que no, es no. Trabajamos todo eso que es la ESI (educación sexual integral) desde el maternal”

Docente 1.A

Esta enseñanza diaria también se refleja en el proceso de comprender y respetar cuando niñas y niños establecen límites entre sí, permitiéndoles expresar sus deseos. Se pone énfasis en que los demás respondan de manera apropiada a esas demandas, entendiendo que los límites no se reducen únicamente a la autoridad, sino que también implican respeto mutuo y comprensión.

“Estamos laburando mucho esto del cuidado del cuerpo del otro, de respetar los límites. Los límites entre ellos, no solamente el límite de la norma, por llamarlo de alguna manera...”

Docente 3.A

De manera similar, en las secciones donde asisten niñas y niños de dos y tres años, los docentes fomentan el respeto hacia uno mismo a través de la validación de las emociones, brindando un espacio donde puedan expresar lo que sienten y gestionarlo de la manera más saludable posible. Para ello, emplean distintos métodos según las habilidades

adquiridas de las niñas y niños de cada grupo. En las actividades de expresión corporal, por ejemplo, incluyen técnicas de relajación, como ejercicios de respiración, que ayudan a promover la calma, tomar conciencia del cuerpo y regular las emociones de forma armoniosa. Particularmente en la sección de tres años, se incentiva el uso de la palabra como herramienta para expresar emociones, ayudándolos a identificar lo que sienten y dándoles un espacio seguro para manifestarlo.

A lo largo de todas las edades que se encuentran en el jardín maternal, las docentes hicieron hincapié en la utilización del juego y del arte como medios fundamentales de expresión.

“Ellos en estos juegos (simbólicos) ponen todo, la creatividad, el lenguaje. Usan todo, el espacio, su cuerpo con el espacio...”

Docente 2.A

“El arte está todo el tiempo, todo lo que sea expresión artística es muy importante para nosotras porque vemos ahí cómo se liberan ellos”

Docente 3.A

Las docentes de todas las secciones destacaron que las niñas y niños participan activamente de diversas actividades, identificando al juego como la principal área en la que se involucran. Esta apreciación del juego como actividad esencial en la infancia se vincula a la idea expresada por las autoras Ferraro Boggan, M. A. y Ramírez, M. F. (2023) al citar a Blázquez B., Mahmoud-Saleh U. y Guerra R., (2015), quienes la describieron como la ocupación más significativa en este momento de la vida, siendo el fundamento principal que permite el aprendizaje y el desarrollo en la infancia. A través de estas actividades lúdicas, las niñas y niños tienen la oportunidad de desarrollar una mayor cantidad de habilidades, fortalecer su participación social, y potenciar su creatividad y flexibilidad.

Luego de considerar al juego como la principal área de involucramiento por parte de las niñas y niños, destacaron áreas como la alimentación y la participación social. Al analizar las áreas ocupacionales restantes, en las secciones de bebés y de un año se señaló que las actividades relacionadas con el descanso y el sueño evidencian mayor

implicancia, seguidas por la higiene y el vestido. Mientras que, en las niñas y niños de dos y tres años, se observa una mayor participación en las actividades vinculadas a la higiene, seguida por el descanso y sueño, y finalmente el vestido. Este análisis brinda un panorama general de las perspectivas docentes sobre el nivel de implicación e involucramiento de las niñas y los niños en las distintas áreas ocupacionales exploradas durante las entrevistas.

2. Participación Infantil en Áreas Ocupacionales Según Perspectiva Docente

En esta categoría, se analizaron los discursos de las docentes para identificar las necesidades sentidas en relación con la participación de las niñas y niños en las diversas áreas ocupacionales consultadas. Para recabar esta información, se indagó sobre las rutinas diarias de cada sección, lo que permitió profundizar en las actividades realizadas. Esto facilitó la exploración de aspectos como el vestido, la alimentación, la higiene, el descanso y sueño, el juego y la participación social, los cuales dieron lugar a las siguientes subcategorías.

2.1. Vestido

En las secciones de dos años, las docentes expresaron que las niñas y niños presentan mayores desafíos al vestirse que al desvestirse, en estas instancias refirieron que logran sacarse las camperas, las zapatillas, las medias, entre otras prendas, sin embargo, al colocarlas, enfrentan ciertas dificultades. Esto requirió que las docentes empleen estrategias específicas, tales como técnicas para facilitar el uso de las prendas, promoviendo así una mayor autonomía y reduciendo la necesidad de asistencia directa. Este empleo de nuevas estrategias o ajustes en las planificaciones realizadas es lo que el *“Diseño Curricular para la educación inicial”* (2022) entiende sobre los conocimientos especializados en enseñanza que las y los docentes requieren para poder abordar las adecuadas demandas emergentes en los contextos educativos. Como entiende el documento y, como expresaron las docentes durante las entrevistas, quienes lleven a cabo el rol de la docencia deben poseer creatividad y apertura ante la capacidad de implementar

diversos métodos de aprendizaje, como también hacia las interacciones con las niñas y niños (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2022).

Luego, en relación con el desvestido, manifestaron que cuentan con percheros que no se encuentran a una altura accesible para las niñas y niños, demandando así de su asistencia para poder colgar sus prendas. Aunque pueden identificar sus espacios asignados gracias a las fotografías ubicadas en cada perchero, dependen del acompañamiento adulto para colgar correctamente mochilas y camperas. Esta situación genera desafíos relacionados con la tolerancia a los tiempos de espera, ya que, mientras las docentes ayudan a colocar las pertenencias, algunas niñas y niños tienden a dejar sus objetos en lugares incorrectos. No obstante, estas instancias se presentan como oportunidades para enseñar y aprender sobre el cuidado de las pertenencias propias y ajenas, así como sobre el respeto por el orden del espacio compartido.

“La mayoría se saca la campera sólo, nosotros la colgamos en los percheros porque están altos”

Docente 2.B

“El desafío es que no dejen tiradas sus pertenencias, que el orden tiene que ver con el orden de la sala, de cuidar sus pertenencias, de cuidar las pertenencias del compañero”

Docente 2.A

En la sección de tres años la docente señaló que los principales desafíos están relacionados con el vestido y desvestido de determinadas prendas que requieren habilidades motrices más complejas, como por ejemplo jardineros o buzos con cuellos en “V”. Además, dado que las niñas y los niños de esta edad ya han logrado el control de esfínteres, estas prendas pueden dificultar su desempeño durante esos momentos, ya que el diseño de las mismas limita el proceso de desvestirse. Ante esta situación, la docente destacó la importancia de trabajar en conjunto con las familias, comunicándoles que el uso de prendas más cómodas y accesibles puede facilitar la participación activa de las niñas y niños en esta actividad. De esta manera, se fomenta su autonomía y se favorece un desarrollo más participativo. Lo expuesto por la docente se correlaciona con la noción de participación infantil de Hart que desarrollan Quintero, P. y Gallego Henao, A. (2016) en la

que entienden que la misma es responsabilidad tanto de la familia como de las y los docentes y adultos significativos. En este caso, habilitar prendas que posibiliten la manipulación por parte de las niñas y niños durante las actividades que implican el vestido y el desvestido fomenta que sean ellas y ellos quienes realicen la actividad, haciéndoles sentir seguridad y firmeza al momento de decidir y accionar (Quintero, P. y Gallego Henao, A. 2016).

“Ellos controlan esfínteres a principio de año, entonces la idea es siempre esta: ropa cómoda y calzado cómodo. Que ellos puedan ponerse y sacarse solos”

Docente 3.A

Este acompañamiento adulto en la participación infantil no sólo empodera a las niñas y niños, sino que también asegura que su participación sea significativa y orientada hacia el crecimiento y el aprendizaje.

2.2. Alimentación

Según la experiencia de las docentes en las secciones de bebés, los desafíos en el área de alimentación varían en función de la forma en que se presenta el alimento. Expresaron que cuando se ofrece en trozos, los bebés muestran mayor exploración y participación, logrando una mayor independencia y reduciendo la necesidad de intervención por parte de las docentes. En contraste, cuando los alimentos se presentan pisados, los bebés dependen de que se les alimente con utensilios, lo que reduce su iniciativa para explorar y participar activamente. Esta dinámica también genera desafíos durante los tiempos de espera, ya que las docentes deben atender individualmente a cada bebé, lo que requiere que algunos esperen su turno para ser alimentados.

En las secciones de un año, las docentes identificaron como uno de los principales desafíos la reticencia o rechazo de las niñas y niños a probar nuevas texturas. Según las docentes, este comportamiento podría estar relacionado al desconocimiento de éstas, y también infieren que existen desafíos de tipo sensorial, especialmente con texturas húmedas. Además, mencionaron dificultades en la manipulación motriz y el uso de

utensilios, un área en la que consideran necesaria su intervención para mejorar estas habilidades. Para favorecer el aprendizaje y la generalización del uso de los utensilios, las docentes buscan reforzar estas prácticas en colaboración con las familias, promoviendo su uso en diversos contextos cotidianos.

“Manifiestan un cierto rechazo a todo el manejo de lo húmedo, de texturas, por ejemplo la gelatina, y dicen “no no...” esconden su manito y esperan que vos le des siempre, constantemente lo asistas en la alimentación”

Docente 1.A

Respecto a la participación de las niñas y niños de dos años en las rutinas de alimentación, las docentes de estas secciones identificaron como principal desafío la manipulación de utensilios contenedores de líquidos, lo que genera derrames frecuentes durante el almuerzo o el desayuno. Para abordar esta situación, implementaron la estrategia de ofrecer las bebidas al finalizar la comida, aunque siempre están disponibles para quienes necesiten ingerir líquidos en otro momento.

“El agua se la damos después que coman el sólido (...) a veces sí tiran, juegan, entonces, por ahí el desafío es más con el líquido, que no tiren”

Docente 2.A

Además, mencionaron que las niñas y niños presentan dificultades para permanecer sentados durante la actividad, lo que exige intervenciones constantes por parte de las docentes para mantener el encuadre. Esta dinámica, sumada a la percepción de que el grupo es numeroso y diverso ha llevado a implementar estrategias organizativas. Entre ellas, han dispuesto un mayor número de mesas separadas, lo que permite asistir de manera más adecuada a las necesidades individuales de cada niña o niño durante las rutinas alimenticias. Por otro lado, las docentes consideraron como una oportunidad de aprendizaje la posibilidad de que, en el futuro, las niñas y los niños participen de manera activa en la preparación de la actividad, colaborando en la organización del espacio, preparando la mesa con los utensilios y distribuyendo los diferentes elementos.

“Este año nosotros decidimos por la cantidad de niños, es una sala súper heterogénea y requería de poner mesas separadas para desayunar, entonces cada una (de las docentes) se sienta en una mesa”

Docente 2.B

En cuanto a la sección de tres años, la docente identificó cierta dificultad en la exploración sensorial de los alimentos. Estableció que se los acompaña en las decisiones personales y que se busca trabajar en conjunto con las familias para que las niñas y niños puedan incorporar nuevos alimentos.

“Desafíos en la alimentación (...) solo por cuestiones de selección de los alimentos, no tanto por los utensilios”

Docente 3.A

Uno de los desafíos recurrentes en los discursos de las docentes estuvo relacionado a la exploración de materiales y elementos a través de las sensaciones táctiles. Sobre esto, la autora Serrano, P. (2019), tomando la teoría de integración sensorial propuesta desde Terapia Ocupacional por Anna Jean Ayres, entiende que el desarrollo infantil puede comprenderse a partir del procesamiento sensorial. En las primeras etapas de vida, se destaca la importancia de las sensaciones que brindan información sobre el propio cuerpo, tales como las sensaciones vestibulares, táctiles y propioceptivas. El desarrollo de estos sentidos es crucial, ya que son los que inicialmente guían la interacción de las niñas y niños con su entorno, desempeñando un papel fundamental en su aprendizaje y desarrollo durante las primeras fases de la vida (Serrano, P., 2019).

2.3. Higiene

En relación con el área ocupacional de la higiene, las docentes de las secciones de bebés mencionaron la participación de las niñas y niños en relación a acciones como observar, escuchar de manera activa las verbalizaciones anticipatorias de las docentes, explorar y jugar con diferentes elementos relacionados con la actividad. Esto coincide con lo planteado en el marco teórico al establecer que en las edades correspondientes al jardín

maternal la participación es entendida también a partir de los gestos y acciones que las niñas y niños pueden tener con sus vínculos de apego, desplegando la intención comunicativa verbal y no verbal al realizar distintas las actividades, posicionándolos como miembros activos de su comunidad educativa.

En cuanto a las niñas y niños de un año, se identificaron en las rutinas de higiene desafíos en cuanto a la tolerancia en los tiempos de espera ya que son las docentes quienes deben asistirlos en las tareas correspondientes a esta área. Ante esta actitud despliegan diversas estrategias para contener al grupo y mantener la organización requerida para cumplir con las tareas adecuadamente. En cuanto a lo expuesto, expresaron que:

“Uno lo que más trata de implementar con ellos es el tiempo de espera que es lo más difícil. Nos quedamos sentados al lado del baño, esperamos ser llamados, una docente acompaña en el lavado, la otra se queda con el grupo que está esperando, eso siempre”

Docente 1.B

En los relatos de las docentes de las secciones de dos años se reiteró el mismo desafío planteado en las secciones de un año en relación con la tolerancia a los tiempos de espera. Mencionaron que, en general, las niñas y niños se desempeñan de manera independiente en casi todos los pasos de las actividades de higiene, como el lavado de manos y de cara. Sin embargo, el momento más desafiante ocurre cuando deben esperar su turno para llevar a cabo estas tareas. Por otro lado, comentaron también que la realización de estas actividades se ve intrínsecamente relacionada a cómo se llevan a cabo en sus hogares, lo que puede generar desencuentros en el espacio educativo.

“Cien por ciento no logramos que esperen. Que logren esperar, que esperen el turno, que mientras otros se lavan esperen sentados. Por ahí esa parte de la higiene, no otra cosa, no la higiene en sí, sino los tiempos de espera es donde hay dificultad”

Docente 2.B

La docente que acompaña a las niñas y niños en la sección de tres años, mencionó que es una etapa en la cual adquieren las habilidades necesarias para realizar de manera

independiente las tareas propias de esta área. Así como también, de solicitar ayuda a las docentes en caso de que lo necesiten y que ellas colaboren en la realización de las actividades. Se fomenta que cuenten con sus elementos personales para que aprendan a higienizarse, que conozcan los momentos en las rutinas que requieren higienización, como también a esperar el turno cuando los demás están realizando la actividad. Las instalaciones en el jardín maternal se encuentran accesibles por lo tanto son ellas y ellos quienes logran, en su mayoría, completar la actividad de forma autónoma.

2.4. Descanso y Sueño

En el área ocupacional de descanso y sueño, las docentes de las secciones de bebés refirieron que durante esta actividad, al ser tan pequeños, su participación se encuentra vinculada a la observación y la atención a sus anticipaciones verbales sobre lo que va a suceder. No obstante, identificaron desafíos relacionados con la conciliación del sueño, particularmente en lo que respecta a la capacidad de relajarse, lo que en algunos casos impide que logren dormir la siesta. Además, subrayaron la importancia de considerar las particularidades individuales de cada niña o niño, así como las rutinas de descanso que se practican en el hogar. Esta necesidad de interpretar y responder a las necesidades específicas de cada bebé se presenta para ellas como un desafío constante en su labor diaria. Esta lectura de los rituales y los hábitos familiares a la hora de dormir es lo que la Clínica Universidad de Navarra (2024) identifica como práctica de buenos hábitos para que las niñas y niños adquieran un adecuado patrón de sueño.

“El mayor desafío es la relajación, que nosotras notamos, y que tenes que poner mucho el cuerpo para que ellos logren relajarse. Hay algunos que no se pueden dormir directamente esa siestita”

Docente B.A

En los discursos de las docentes de las secciones de un año, no identificaron grandes desafíos en las rutinas relacionadas con el descanso y el sueño. No obstante, señalaron que, cuando surgen dificultades, estas suelen estar vinculadas al momento de la conciliación del sueño. Según las docentes, dichas dificultades suelen asociarse a cambios

ocurridos en el entorno familiar, los cuales podrían generar “una angustia”, tal como expresó una de ellas. En estos momentos, el acompañamiento de las docentes se convierte en un elemento clave, lo que permite brindar seguridad y tranquilidad a las niñas y niños. Este enfoque coincide con las recomendaciones de la Clínica Universidad de Navarra (2024), que sugiere prácticas efectivas para promover un buen sueño, tales como no apresurarse a al momento de dormir y ofrecer un tiempo tranquilo junto a la niña o niño antes y después de acostarlo en su cama, o en el presente caso, en las colchonetas. Además, el artículo resalta la importancia de actividades que realizan las docentes como cantarles, leerles o hablarles con dulzura, lo cual puede contribuir a crear un ambiente relajante que favorezca la conciliación del sueño. Este tipo de prácticas también está en línea con lo señalado por Suárez, P., Ortiz, P. y Ayala, J. (2002) en el campo del desarrollo infantil, quienes destacan que en esta primera etapa del desarrollo, el patrón de sueño de la niña o niño depende principalmente de la seguridad que se le proporciona, tanto en términos de cuidados físicos como afectivos. Es crucial que las niñas y niños perciban tranquilidad en su entorno ya que en esta etapa vital son especialmente sensibles a los estados emocionales de sus cuidadores. Así, el acompañamiento emocional y la creación de un ambiente seguro juegan un papel fundamental para el desarrollo saludable del sueño en la primera infancia.

“A veces hay algún niño que otro que necesita al momento de conciliar el sueño... generalmente es porque hay algo transitando, una mudanza, una angustia que anda transitando por algún motivo... pero por lo general concilian solos el sueño, nosotros siempre estamos ahí asistiendo y cantando...”

Docente 1.A

Las docentes referentes a la sección de dos años, enfocaron el desafío en comprender las necesidades individuales de cada niña o niño al momento de conciliar el sueño.

“El desafío es poder estar en el aquí y ahora y hacer la lectura de lo que cada niño o niña necesita... y estar conectada, y que ese sueño y ese momento sea realmente lo que es...”

Docente 2.A

En la sección de tres años, la docente entrevistada refirió que durante esta actividad las niñas y niños tienen gran independencia y autonomía, ellos distribuyen las colchonetas, sus sábanas, así como también toman la decisión de realizar la siesta o no. A su vez, la docente refirió que ha observado desafíos en la relajación a la hora de conciliar el sueño.

2.5. Juego

Este subtítulo se encuentra dedicado al área ocupacional del juego, específicamente, al momento dentro del cronograma institucional donde se aborda el mismo como actividad primordial. Es de importancia aclarar que el juego en la infancia atraviesa el quehacer diario de las niñas y niños, y no se limita a un momento en particular siendo su ocupación principal. Desde la AOTA (2020) se lo define como un fenómeno complejo y multidimensional, determinado por contextos socioculturales, y que incluye a aquellas actividades lúdicas que están motivadas intrínsecamente y son elegidas libremente por los sujetos. Por otra parte, UNICEF (2012) lo define como una fuente de placer en la infancia, y lo que posibilita a las niñas y niños explorar su cuerpo, desarrollar variadas metodologías de juego, socializar con sus cuidadores primarios y con otros, entre muchas otras cosas.

En las secciones de bebés las docentes describieron que las actividades centrales planificadas eran variadas e incluían: actividades motrices o de exploración corporal, actividades sensoriales, exploración de materiales y actividades de lenguaje a través de cuentos, el uso de imágenes y canciones. En cuanto a la participación de las niñas y niños, las docentes la definieron como activa y comprometida. Aún así refirieron observar desafíos a la hora de tomar la iniciativa para explorar el material de juego atribuyendo los mismos a *“falta de conexión”*. Las actividades motrices fueron expuestas por las trabajadoras como las más desafiantes a la hora de explorar diversos movimientos. Con respecto a esto, la lectura docente estuvo orientada hacia la falta de experiencia en actividades lúdicas dentro del hogar y con las familias.

“Es un desafío en el caso de cuando uno ve que no conectan con los objetos o por ahí que la atención es muy muy muy cortita. Entonces bueno, por ahí ese desafío de ir logrando que ellos

participen más en el juego, que exploren el material, que no sea siempre lo conocido sino que puedan explorar otras posibilidades”

Docente B.A

“Hicimos hasta ahora talleres con la familia, a algunas los invitamos a la sala porque nos encontramos en las entrevistas iniciales que hay muchas familias que no saben cómo jugar”

Docente B.B

En cuanto a las secciones de un año, las docentes mencionaron los juegos motrices y de exploración corporal, actividades plásticas y de exploración de materiales, el juego libre, lectura de cuentos y actividades musicales como las actividades centrales. En los relatos de las docentes se reiteraron los desafíos relacionados con la falta de desarrollo del juego, los cuales ellas vinculan, al igual que sus colegas de las secciones de bebés, con las características de la oferta lúdica en el contexto del hogar y con una disponibilidad corporal limitada por parte de las y los adultos responsables de la crianza. Fue específicamente en el juego motriz y de exploración corporal donde señalaron dicha falta de iniciativa en el juego. En relación a lo expuesto, una docente expresó: *“Observamos que en el juego falta mucha disponibilidad corporal de los papás, no se animan a jugar...”* (Docente 1.A). Otro desafío planteado por las docentes en cuanto a la participación en el juego, infirió a una posible falta de *“límites”*, sobre lo cual la trabajadora expresó *“el límite educa, el límite enseña, el límite te limita”* (Docente 1.A). En cuanto a las actividades plásticas o de exploración de materiales, las docentes comentaron desafíos en cuanto a la manipulación de diversas texturas. A su vez, una de las docentes relacionó la resistencia a tocar estos materiales o texturas con un posible desconocimiento de éstos por parte de las niñas y niños. Es en estos casos donde despliegan estrategias pedagógicas como ofrecer objetos mediadores, tales como pinceles, brochas o incluso palitos, para poder trabajar con ellos. En este último aspecto, se manifestó también cierta dificultad en la toma manual de estos objetos.

“La exploración de materiales, en muchos casos es algo que desconocen, entonces es como que hay una cierta resistencia en algunos casos a tocar”

Docente 1.B

Las docentes de las secciones de dos años refirieron que el área ocupacional del juego es la que requiere mayor intervención por su parte, mencionando que por tal razón es la más desafiante. Al hacer un recorrido por las distintas modalidades de juego que realizan en el marco de la actividad central, mencionaron las siguientes: juego simbólico, juego corporal, juego libre o con objetos, actividades plásticas, lectura de cuentos y juegos de construcción. Es en esta descripción que identificaron diferencias en cuanto a la participación de las niñas y niños según la actividad que se desarrolle. En cuanto al juego simbólico una de las docentes señaló que: *“Les costó bastante el juego simbólico, ya en sala de dos como que uno dice juegan solos, o uno ve el desarrollo del juego sin tanta intervención. Bueno, hasta la mitad del año no había caso”* (Docente 2.A). Este fragmento evidencia una preocupación asociada a la demora en la manifestación de esta forma de juego, la cual se caracteriza por la capacidad de representar roles, situaciones y objetos de manera creativa e imaginativa, generalmente sin necesidad de intervención constante por parte de las y los adultos. Sobre el juego corporal, se expresó: *“Ellos ponen mucho el cuerpo, mucha efusividad entonces quizás se desordenan mucho más rápido, por ahí es el que plantea más desafíos para ellos y para nosotras”* (Docente 2.B). Este fragmento refleja una percepción que reconoce la implicación activa del cuerpo como característica central del desarrollo infantil, pero por otro lado, esto se percibe como un factor que puede generar desorden y dificultad en la gestión grupal en el aula. Este testimonio pone en evidencia un desafío para el equipo docente: equilibrar la necesidad de permitir que las niñas y niños se expresen libremente durante el juego y, al mismo tiempo, mantener un ambiente propicio para el aprendizaje. Al abordar sobre el juego libre o con objetos, ambas docentes referentes de las secciones de dos años, identificaron como desafío el hecho de que las niñas y niños logren hacer un uso compartido de los objetos que se brindan, manifestando una dificultad al momento de solicitar y compartir los materiales entre pares. En cuanto a las actividades plásticas, los desafíos observados se relacionaron con: la capacidad de mantener la actividad a lo largo del tiempo, una disfunción a nivel de la totalidad grupal y retos en la manipulación de materiales. Sin embargo, se identificaron estrategias

facilitadoras implementadas por las docentes tales como reorganizar la dinámica grupal, dividiendo a la totalidad en dos subgrupos de trabajo, y el uso de objetos intermediarios para la exploración de los materiales, lo cual favoreció la participación de algunas niñas y niños, tal como expresó una de las docentes: *“A algunos no les gusta ensuciarse demasiado pero cuando empezamos a utilizar elementos como las pinceletas, por ejemplo, lo hacen sin dificultad y les gusta, de hecho te piden hacer más”* (Docente 2.B). Por último, se hizo mención a los desafíos que detectaron las docentes al momento de la lectura de cuentos. Los mismos se asociaron a la dificultad que presentan las niñas y niños para dirigir la atención de forma prolongada a una actividad, impidiéndoles permanecer sentados escuchando el relato, como también se señaló que las niñas y niños que no logran atender, generan una disfunción a nivel grupal ya que desconcentran a sus pares alterando la dinámica de la actividad.

En la sección de niñas y niños de tres años la docente describió que durante la actividad central se llevan a cabo: actividades gráficas y plásticas, juego reglado, juego libre y actividades de lectura con ronda de cuentos. Durante estas actividades la docente comentó que las niñas y niños en general participan de manera activa, poniendo mucho de ellas y ellos al momento de realizarlas. No obstante, la trabajadora señaló que, en su experiencia, los mayores desafíos se presentan durante el juego libre. Según su relato, este tipo de juego exige intervenciones constantes por parte del equipo docente debido a la intensa interacción corporal que se genera entre las niñas y los niños. Estas intervenciones son necesarias para prevenir posibles accidentes y para encuadrar la dinámica dentro de un marco que promueva el cuidado tanto del propio cuerpo como del cuerpo del otro. En relación directa a esto, la docente comentó que en esta sección están comenzando con el juego de tipo reglado. En contraposición al juego libre, que requiere de su continua intervención, caracterizó este juego reglado como una actividad donde ellas y ellos se ven con más seguridad: *“Nosotros estamos en un inicio de juego reglado, eso los contiene, el borde es necesario... los contiene, les da más seguridad. Entonces es como que sí, juegan libre en el patio en los momentos que salimos, pero después estamos interviniendo mucho*

para que fluya mejor” (Docente 3.A). Durante el relato de la docente sobre las actividades plásticas se volvió a mencionar, como sus colegas de las demás secciones, un desafío al momento de explorar y tocar ciertas texturas, asociándolo principalmente a las de tipo húmedas, como por ejemplo el barro. Comentó que hay niñas y niños que no quieren ensuciarse, y para ellas y ellos, deben ofrecer objetos mediadores: *“Hubo niños que en un primer momento no querían tocar, no le gustaban las texturas, hubo que buscar objetos mediadores, no querían ensuciarse. (...) cuando jugamos con barro, el tema de ensuciarse, lo húmedo... no querían. Pero cuando les dimos cucharas o palitos ahí sí. Las masas lo mismo...”* (Docente 3.A). Por otro lado, en esta sección se hizo mención a las actividades gráficas, la docente refirió que durante éstas observó aspectos complejos que le llaman la atención, por ejemplo, que aún hay niñas o niños que realizan meras descargas sin realizar monigotes. Sobre esto dijo: *“Estamos mirando el tema de las etapas del dibujo en los niños, y nos asombra a veces porque estamos a fin de año y tenemos algunos chicos que no hacen ni monigote, solo hacen una descarga...”* (Docente 3.A). Dentro de estas actividades, la docente entrevistada también observó dificultades en la motricidad fina en los momentos de tomar o manipular objetos como pinceles, crayones o fibras.

2.6. Participación Social

Al indagar sobre el área ocupacional de participación social se tuvieron en cuenta aspectos como la comunicación e interacción social de las niñas y niños tanto con sus pares como con las y los adultos con los que frecuentan dentro de la institución (Marco de Trabajo de Terapia Ocupacional, 2020). A su vez, en la infancia, la participación social implica todas aquellas interacciones que propician el desarrollo de las niñas y niños en variados dominios, tales como el lenguaje, el motor, el socio-emocional y el cognitivo (Mulligan, 2006). Por lo que en esta categoría se buscó conocer la perspectiva docente sobre la participación social de las niñas y niños, entendida como aquella interacción y comunicación, tanto a nivel verbal y no verbal.

En cuanto lo expuesto, las docentes correspondientes a las secciones de bebés observaron un desarrollo activo de la comunicación tanto entre pares como con los adultos referentes de la institución educativa. Sobre la interacción entre niñas y niños, manifestaron que lo hacen por medio de gritos, risas, imitación y contacto visual, refiriendo que suelen ser las y los mayores de la sección quienes incentivan este comportamiento generando una respuesta de las y los más pequeños. Lo anteriormente relatado por las docentes se alinea con lo que el *“Diseño Curricular para la Educación Inicial-Primer ciclo”* (2012) entiende por *comunicación*, que incluye todos los recursos no lingüísticos tales como las expresiones faciales, gestos, sonidos orales como gritos o risas, el tono de voz y la postura corporal, entre otros. Las docentes refirieron que para con ellas la interacción se orienta más al contacto corporal, ya que al ser tan pequeños buscan y aceptan ese tipo de conexión. Las trabajadoras fomentan el desarrollo del reconocimiento personal utilizando fotografías en las que se mencionan los nombres de las niñas y niños, promoviendo que identifiquen y asocien las imágenes con sus propios nombres y los de sus compañeras y compañeros. En cuanto a los desafíos que identificaron en el área de participación social, destacaron el hecho de comprender los deseos y las necesidades que las niñas y niños comunican de diversas maneras.

“La comunicación tiene que ver mucho con la decodificación, y tratar de entender y brindarles lo que están necesitando en ese momento (...) es tratar de respetar sus tiempos...”

Docente B.A

Las docentes de las secciones de un año sobre la participación social comentaron que existe una comunicación mayormente de tipo corporal y gestual. Aunque están comenzando con la adquisición del lenguaje verbal priman las miradas, las risas compartidas, las morisquetas, la búsqueda de compañeros para realizar un juego, así como momentos de asistencia o ayuda mutua en ciertas actividades como el vestido o la alimentación. Al estar iniciando el desarrollo del lenguaje verbal, las niñas y niños se valen mucho de su comunicación no verbal, lo que a veces genera, según las docentes, interferencias en los mensajes que intentan dar y esta interacción se traduce en golpes,

mordidas o empujones. Sobre esto, se expresó: *“Están adquiriendo el lenguaje, algunos balbucean, otros ya tienen palabras así que se les entiende, muchas veces es el empujón, el pego, muerdo...”* (Docente 1.B). Esta dificultad en los momentos donde la comunicación no verbal no es clara y el receptor no logra decodificarla, genera en las niñas y niños frustraciones o desregulaciones emocionales. Sobre esto se expresó que *“en algunos casos se ponen a llorar si uno no les entiende”* (Docente 1.B). Por otro lado, cuando las niñas y niños están llegando hacia los dos años, la docente expresó que si se observan desafíos en la adquisición del lenguaje verbal, continúan utilizando marcadamente un lenguaje corporal y gestual.

En similitud a lo expresado por las docentes de un año, en las secciones de dos años, refirieron que frente a la ausencia de lenguaje verbal, la interacción entre niñas y niños se manifiesta mediante el contacto físico, realizando acciones como golpearse mutuamente, quitarse objetos o empujar a compañeras y compañeros. Si bien, según las docentes, actualmente la mayoría del grupo cuenta con un lenguaje desarrollado acorde a lo esperable para la edad, esta modalidad de interacción sigue vigente generando disrupción en la dinámica grupal, principalmente en relación a la tolerancia en los tiempos de espera y en la posibilidad de compartir. Frente a este desafío, las docentes refirieron hacer hincapié en que las niñas y niños puedan utilizar la palabra como medio para comunicar sus deseos, haciendo énfasis en los modos y en la utilización correcta del lenguaje. Tal como expresó la Docente 2.A: *“Como están con lo del lenguaje aprovechamos los espacios para el estímulo, que forma parte también de la socialización, de poder estar con el otro, poder pedir por favor, los valores, el ayudar al otro... consideramos que es super importante eso en su formación”*. Ambas docentes identificaron que cuentan con algunas niñas o niños quienes presentan lenguaje verbal pero aún así no lo despliegan en el contexto educativo, asociando esta cuestión a una característica de la personalidad tal como *“timidez”*.

“Hay muchos que no hablan en el jardín por timidez, sabemos que tienen un lenguaje más fluido pero acá por ahí les cuesta hablar porque son más tímidos”

En la sección de tres años, si bien existe ya un lenguaje verbal desarrollado, la docente caracterizó la comunicación e interacción entre las niñas y niños como *“muy corporal”*. Esta situación lleva a las docentes a solicitar continuamente una comunicación verbal, donde las niñas y niños expresen mediante la palabra lo que quieren o no quieren, y a siempre tener presente la importancia del cuidado del cuerpo de uno mismo y del otro. Durante el relato, la docente asoció esta situación a su observación sobre la necesidad de las niñas y niños de respuesta inmediata. Sobre esto expresó: *“La comunicación entre ellos yo la noto muy física, muy reaccionaria, muy de descarga, y eso que ya son niños de tres años. Siento eso, y que la inmediatez... necesitan inmediatez en todo... mía como docente, de sus pares, no los veo pacientes, como que necesitan estímulo-respuesta constantemente”* (Docente 3.A.). Esta forma de comunicarse desemboca, según la docente, en estallidos emocionales, frustraciones y enojos. Sobre esto también expresó su intervención constante en la importancia del reconocimiento y gestión de las emociones: *“También laburamos esto de validar emociones y de ponerlas en palabras y que puedan identificar qué les pasa... y les cuesta... lo hablamos también con la familia...”* (Docente 3.A.). Por otro lado, en cuanto al lenguaje verbal, la docente expresó que en esta sección se observan desafíos en cuanto a la pronunciación o la utilización correcta de las palabras. Relató que en varias ocasiones se ha consultado a la fonoaudióloga del Servicio de Salud para que pueda observar e intervenir con las familias ante estos desafíos, si así fuera necesario.

“Hay una cuestión de la oralidad todavía no muy desarrollada, de mala dicción o de impostar mal la lengua.”

Al analizar las entrevistas docentes con lo que respecta al área de la participación social, se encontraron puntos en común con los resultados alcanzados por las hoy Licenciadas Ferraro Boggan, M. A. y Ramírez, M. F. (2023) en su tesis de grado. Durante su investigación encuestaron a docentes de diversos jardines de infantes con el fin de obtener

información sobre el desarrollo de las habilidades sociales en las niñas y niños. En su análisis destacaron que las docentes asociaron dichas habilidades a acciones como: conciencia y regulación emocional, comunicación efectiva-afectiva, actividades cotidianas y hábitos, prácticas de higiene y orden, aceptación de pautas, normas y límites, valoración y cuidado del propio cuerpo y el de los demás; aspectos que fueron nombrados también en las entrevistas realizadas por el presente trabajo de tesis. Las docentes que participaron de ambas investigaciones coincidieron en que trabajar sobre dichas habilidades en la primera infancia es fundamental para promover un desarrollo integral y saludable de las niñas y los niños.

3. “Profesionales Que Nos Complementan...”

En la presente categoría se exploraron las concepciones que tienen las docentes sobre la profesión de Terapia Ocupacional y de su rol dentro del ámbito educativo. Estos conceptos se encuentran intrínsecamente relacionados a las asociaciones que realizaron al consultarles sobre cómo creen que podría ser el posible accionar de una o un profesional de Terapia Ocupacional en la institución educativa donde trabajan.

Al indagar sobre los conocimientos de la Terapia Ocupacional, las docentes refirieron haber compartido experiencias de trabajo con estudiantes de la carrera de la Licenciatura de dicha profesión en el marco de observaciones del desarrollo infantil y prácticas preprofesionales en el área comunitaria en el jardín maternal. A su vez, expresaron haber solicitado y asistido en más de una ocasión a capacitaciones y actualizaciones teóricas que fueron brindadas por docentes de la carrera universitaria. Es así que las experiencias que compartieron con integrantes de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional, las recuerdan como valiosas y como espacios enriquecedores para su formación y su accionar diario. Pero, a pesar de esto, cuando las preguntas se orientaron al quehacer de la disciplina, las docentes expresaron que cuentan con un conocimiento limitado sobre la Terapia Ocupacional, más aún en el ámbito educativo. El hecho de que las docentes comentaron no tener conocimientos sobre el rol de una o un terapeuta ocupacional

en educación podría relacionarse con que la profesión no ocupa un espacio de trabajo dentro del EOE en la modalidad de nivel, establecido por la Disposición N°76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). Esto también llevó a que el conocimiento que relevaron las docentes entrevistadas sobre la Terapia Ocupacional se encuentre asociado a un espacio meramente clínico, obteniendo información sobre el accionar profesional a partir de tratamientos que reciben niñas o niños en consultorios privados externos a la institución educativa.

Estas concepciones sobre el accionar clínico, individual y rehabilitador de la Terapia Ocupacional se presentaron como un conocimiento compartido por las entrevistadas. Las experiencias vividas por las docentes generaron que planteen una relación directa del rol profesional de Terapia Ocupacional al ámbito clínico, como también a posibles intervenciones profesionales en el jardín maternal orientadas a “*casos particulares*”.

Sobre las y los terapistas ocupacionales “*Son profesionales que nos complementan... que necesitamos... Yo lo separo más en la clínica que en lo educativo. El acompañamiento que puede hacer una terapeuta para nosotras es fundamental porque va a trabajar uno a uno, no como nosotras en el grupo, quizás puede ser más específico*”

Docente 3.A

A pesar de que en sus relatos expresaron tener información acotada sobre las distintas incumbencias y accionar de la Terapia Ocupacional en el ámbito educativo, las docentes ponderaron y reclamaron durante su discurso la necesidad imperiosa de una o un profesional de esta disciplina en la institución. En sus relatos expresaron que las limitaciones de su rol docente, que se aboca a lo educativo o pedagógico, no les permite abordar aspectos relacionados a la salud de las niñas o niños. En cuanto a esto, fue reiterada la noción de que ellas no pueden diagnosticar ni derivar en caso de observar alguna conducta o aspecto alarmante en el proceso del desarrollo infantil. A partir de esto, se pudo inferir que entienden a la Terapia Ocupacional como una profesión idónea en el conocimiento sobre el desarrollo de las niñas y niños, por lo que ellas entenderían que la

presencia de profesionales de esta rama aportaría conocimientos y una mirada más específica.

En los relatos de las docentes sobre las concepciones de la Terapia Ocupacional, el hilo conductor estuvo orientado hacia la mirada clínica y las posibles observaciones y abordajes a desafíos o limitaciones en la participación de las niñas y niños. Este anclaje directo de la profesión hacia la discapacidad o limitación propio de un modelo rehabilitador ha perdurado durante muchos años, y genera un recorte de la potencialidad del trabajo del profesional dentro de la institución educativa (Villagra, 2019). Aún así, algunas docentes han hecho una excepción a estos discursos:

“Uno a las terapias las ve como “uy tiene un problema” (la niña o el niño) y capaz que no es un problema, capaz que es trabajar en este periodo una situación que no tiene que ser algo patológico o problemático”

Docente 1.B

Las docentes asociaron el rol de las y los terapistas ocupacionales en relación al trabajo que realizarían en la institución con las niñas y niños a acciones en diversas áreas, tales como: habilidades motrices finas y gruesas; autonomía; AVD; control de esfínteres; aspectos conductuales y emocionales; comunicación y lenguaje; propiocepción; e integración sensorial.

En referencia a qué acciones podría llevar a cabo una o un terapeuta ocupacional *“Por ahí algún niño que tenga dificultad en vestirse o desvestirse, o ponerse las zapatillas, por ahí en esas cosas.*

También en la parte motriz si alguno tiene dificultad. O sea yo creo que en todas las áreas pueden intervenir, en la comunicación igual (...) en cosas conductuales... me parece que en todas las áreas tienen participación”

Docente 2.B

La asociación por parte de las docentes del rol de las y los terapistas ocupacionales a aspectos que ellas consideran que exceden a su formación e incumbencias laborales, llevó a que valoren al trabajo interdisciplinario como un aspecto fundamental para abordar el desarrollo infantil. Al consultar sobre cómo creen que podría ser la posible incorporación de

la disciplina de Terapia Ocupacional al jardín maternal, la plantearon inmersa dentro del establecimiento. Expresaron que esto se lograría mediante la conformación de un equipo de profesionales de la salud propio de la institución con el cual se pueda articular su trabajo diario, diferenciándolo de la asistencia recibida actualmente por el Servicio de Salud de la UNMDP. Este planteo docente sobre la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario propio del jardín maternal en el que se pueda trabajar articuladamente con los profesionales de las distintas áreas, denota en las miradas de las docentes una perspectiva comunitaria. Esta perspectiva entiende que no hay sujetos pasivos receptores de intervención, sino que la comunidad es un actor activo y protagonista en el proceso. Las docentes como sujetos de la comunidad educativa toman este rol activamente y buscan crear lazos a partir de un equipo interdisciplinario con el objetivo de optimizar el desarrollo de las niñas y niños que concurren al jardín maternal (Zango Martín I., 2017). A su vez, lo expresado por las docentes se podría comprender a partir de lo planteado por las autoras Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012), quienes establecen que es indispensable ofrecer un enfoque integral que promueva el abordaje colaborativo entre diferentes disciplinas y sectores.

“La necesidad imperiosa de un centro integral para poder abordar y trabajar en conjunto las distintas observaciones y aspectos que veamos de los niños y de las niñas, por supuesto contando siempre con un desarrollo integral y favorable”

Docente 1.A

Durante los relatos docentes se mencionó a la Terapia Ocupacional como una profesión necesaria dentro del posible equipo interdisciplinario en el jardín maternal. Pero, ¿cuáles son los roles que creen las docentes que pueden llevar a cabo una o un profesional de Terapia Ocupacional dentro de la institución? Ante este interrogante las docentes adjudicaron diversas acciones y funciones posibles. Seis de las siete docentes entrevistadas asociaron este rol a una función de capacitación o asesoramiento, siendo referente de consultas cotidianas y el cual pueda, a partir de los conocimientos propios de la disciplina, brindar “tips” sobre el desarrollo infantil. En relación a esto, expresaron también

que la o el profesional podría brindar lenguaje específico y técnico, posibilitando así que las docentes lo apropien, tanto para dirigirse hacia las familias como en el desarrollo de informes pedagógicos y educativos.

“Yo creo que aportarían desde la consulta sí, porque también el hecho de darnos herramientas, de tener como algún fundamento cuando uno va hablar”

Docente 1.B

Otra de las acciones que según las docentes podría llevar a cabo una o un terapeuta ocupacional dentro de la institución estuvo relacionada a la comunicación con las familias. Esto estuvo planteado por ellas como: por un lado, brindar herramientas y conocimientos sobre el desarrollo típico infantil para que puedan desde el hogar acompañar y estimular un desarrollo saludable; y por otro, acompañar a las docentes en aquellos momentos de devoluciones sobre observaciones en el desempeño de las niñas y niños a las familias. Dentro de este contexto se reiteró que el posicionamiento de su rol docente incumbe a aspectos pedagógicos y educativos. Por lo cual expresaron que, a la hora de realizar recomendaciones de consultas externas o comunicar sobre observaciones hechas en las niñas y niños a las familias, su voz generalmente no es valorada como la de una o un profesional de la salud. Las docentes señalaron que el rol de la o el terapeuta ocupacional en el jardín maternal podría funcionar como un respaldo profesional a sus observaciones y señalamientos, tanto para ellas como para las familias.

“Muchas veces observamos cosas en diferentes nenes y al no tener un apoyo de una terapeuta ocupacional tenemos que hacer todo un camino. Llamar a las familias, pedirles que consulten... nosotras no podemos derivar, o sea nosotras no podemos decir “consultá con una terapeuta ocupacional”, decimos “comentale al pediatra””

Docente 2.B

Por último, una de las docentes hizo mención a la prevención de la salud como un posible trabajo de una o un terapeuta ocupacional dentro de la institución. En los relatos docentes éste es el único quehacer profesional al que se lo relacionó que se despega de un

ejercicio rehabilitador o de acompañamiento en las posibles limitaciones de las niñas y niños que concurren al jardín maternal.

Las posibles acciones propuestas por las docentes para ser implementadas dentro de un equipo interdisciplinario en el jardín maternal pueden enmarcarse, según lo define la WFOT (2016), dentro del rol de las y los terapistas ocupacionales en el ámbito educativo. Esta organización establece que dicho rol consiste en permitir, apoyar y promover la participación plena y el bienestar de las y los estudiantes, potenciando sus fortalezas, buscando soluciones, y reduciendo o eliminando las limitaciones en las actividades de aprendizaje y las restricciones en la participación (p. 1). Si bien las acciones planteadas por las docentes se orientaron principalmente hacia la reducción y eliminación de limitaciones, estas podrían ampliarse para abarcar una gama más diversa de posibilidades que reflejen plenamente el alcance del rol de la Terapia Ocupacional.

4. “Una Voz Más Autorizada...”

En el transcurso de las entrevistas realizadas, las docentes abordaron temáticas que no estaban contempladas en el guion, pero que resultan significativas y merecen un apartado para su desarrollo. Estos temas giraron en torno a la relación entre las familias, la institución y las docentes; la importancia otorgada por parte de las familias frente a la perspectiva de las docentes al compartir observaciones; y la predominancia de una mirada médico-hegemónica que prioriza la opinión de pediatras por sobre otras voces.

En primer lugar, las docentes subrayaron repetidamente la relevancia del trabajo conjunto entre las familias y la institución como clave para fomentar un desarrollo armónico en las rutinas y los procesos de aprendizaje en el jardín maternal. Para lograr esto, establecen un intercambio diario de información al momento del ingreso y egreso de las niñas y niños. Este momento es muy crucial, ya que las familias comparten información sobre el estado general de las niñas y niños, lo que permite a las docentes anticipar o ajustar la planificación diaria según sea necesario. Este enfoque refleja cómo las docentes

perciben a las niñas, niños y sus familias como un todo, destacando la importancia de trabajar en conjunto para favorecer el desarrollo infantil.

“Los niños son el reflejo de lo que está pasando en la familia”

Docente 2.A

Esta colaboración se extiende a la inclusión activa de las familias en proyectos institucionales para que los objetivos propuestos en las distintas áreas se enriquezcan en el hogar. Esto requiere una comunicación constante y fluida sobre las rutinas realizadas tanto en el jardín como en las casas.

“Avisamos a las familias cómo comen acá para que podamos trabajar en equipo. Eso es fundamental. Cuando incorporamos utensilios, avisamos a las familias para que sepan que ellos ya no toman en vaso de piquito sino que toman en un vaso normal, que utilizan el tenedor y ya no usan cuchara. Para que lo implementen en su casa”

Docente 1.B

Este valor en la articulación de la familia y la institución tiene un impacto directo en el desarrollo infantil ya que, como plantea López, B. P. (2014), tanto la familia como las instituciones educativas son estructuras sociales en las que se producen interacciones y ocupaciones que moldean el mundo infantil. Así, el trabajo articulado entre ambos espacios es esencial para el despliegue pleno de las potencialidades de las niñas y niños. Sin embargo, este trabajo conjunto presenta desafíos, como el esfuerzo necesario para conocer las particularidades de cada familia, construir un vínculo de confianza y adaptarse a sus modos específicos de comunicación.

“Cada familia tiene su forma de comunicar, cada familia es un mundo (...) ponernos de acuerdo y llegar a conocer los canales de comunicación y los modos de comunicación de cada familia es un trabajo, porque a determinada familia le podés comunicar de una manera y a otra de otra forma”

Docente 1.A

Las docentes desempeñan su labor educativa en un contexto social, cultural e histórico que las compromete a transmitir conocimientos de manera contextualizada. Esto requiere que actúen como mediadoras, facilitando la comprensión y el enriquecimiento de los repertorios culturales de las niñas y niños, mientras establecen vínculos con el entorno

social y cultural que los rodea (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2022). Esto implica que las acciones que se desarrollan dentro de la institución educativa, se encuentran contenidas dentro de un encuadre social y cultural, siendo en primera instancia ese entorno las familias de cada niña y niño. Por lo tanto, las dinámicas familiares que se desarrollan alrededor de las distintas áreas ocupacionales, generarán modos individuales de ser en el desempeño de dichas actividades. Esto genera para las docentes distintos desafíos que afrontar cada día, requiriendo de su creatividad constante para garantizar la participación de las niñas y niños.

“Nos cuesta por ahí trabajo familia-jardín (...) tratamos con las familias de que nos acompañen. Que en el horario del almuerzo tienen que estar sentados, que está bueno compartir con los adultos, o en la cena que ellos se acostumbren a permanecer sentados, a compartir”

Docente 2.B

El jardín maternal, al ser una institución de comunidad cerrada que atiende a niñas y niños vinculados con trabajadoras y trabajadores de la UNMDP, presenta características particulares. Durante las entrevistas, las docentes señalaron que han observado un limitado despliegue del juego en algunas niñas y niños. La lectura que realizan, es que podría estar atribuido a las altas demandas laborales de las familias, lo que puede derivar en una menor dedicación al juego en el hogar. Ante esta situación, las familias recurren a las docentes como referentes para obtener herramientas y orientaciones sobre cómo enriquecer el juego en casa. Las docentes, en respuesta, fortalecen la comunicación con estrategias como el envío de contenidos informativos a grupos de WhatsApp o la realización de talleres en las salas.

“Nos encontramos en las entrevistas iniciales que hay muchas familias que no saben cómo jugar. Entonces, tenemos un grupo de WhatsApp donde les mandamos información. También les contamos cuando los recibimos, en las entrevistas les mostramos lo que hacemos en la sala, el espacio de juego, para orientarlos y que puedan seguirlo en la casa. Siempre pensando en el niño o la niña”

Docente B.B

Otro aspecto destacado en relación con las familias fue la percepción de las docentes sobre el escaso reconocimiento que se otorga a su perspectiva al comunicar observaciones sobre el desarrollo infantil, en contraste con la prioridad asignada a la opinión de las y los médicos pediatras. Las docentes expresaron sentir que sus observaciones y sugerencias no siempre son validadas por las familias, evidenciándose en situaciones como la demora en consultar a profesionales de la salud tras señalar comportamientos o dinámicas que no se ajustan a lo esperado para la edad. Además, mencionaron que frecuentemente deben insistir para que se tomen medidas, mientras que, cuando estas observaciones provienen de la médica pediatra del Servicio de Salud de la UNMDP, las familias tienden a actuar con mayor celeridad.

“Se entiende también la resistencia que puede haber de los padres, entonces dicen “bueno esperemos”. Y siempre, o al menos lo que he sentido yo, tienen mucho mayor valor lo que les dice su pediatra que lo que les dice la docente. Lamentablemente muchas veces pasa sí, no es en todos los casos, pero muchas veces sí”

Docente 1.A

Esta situación refleja la persistencia de una mirada médico-hegemónica entre los cuidadores principales de las niñas y niños de la comunidad de la UNMDP. Las docentes refirieron que dicha perspectiva dificulta que reciban el reconocimiento que merecen en su rol como educadoras, a pesar de su cercanía diaria con las dinámicas y los espacios de desempeño de las niñas y niños. Este desafío subraya la necesidad de abordar el desarrollo infantil desde un enfoque integral. Tal como señalan Stolkiner y Ardila Gómez (2012), es fundamental promover la colaboración interdisciplinaria, trascendiendo el ámbito clínico para implementar prácticas orientadas al bienestar y al desarrollo integral de los sujetos. Las autoras destacan la importancia de una “clínica ampliada”, basada en el trabajo conjunto y la gestión interdisciplinaria, para responder de manera efectiva a las necesidades complejas y multifacéticas de la niñez en su vida cotidiana.

“La pediatra del Servicio de Salud derivaba y eso ya quedaba en el cuaderno con su firma. Las familias ante eso percibían una voz más autorizada que la de la docente”

En este contexto, las docentes reiteraron la relevancia de contar con un equipo de profesionales de la salud dentro de la institución, lo que permitiría trabajar de manera articulada e interdisciplinaria. Este enfoque tiene como objetivo promover un desempeño favorable en los diversos recorridos escolares de las niñas y los niños, al mismo tiempo que se fomenta un desarrollo saludable durante una etapa crucial del crecimiento: los primeros tres años de vida.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal conocer y analizar las necesidades sentidas del equipo docente con respecto a la participación de las niñas y niños en diversas áreas ocupacionales del desarrollo infantil. Para lograrlo, se emplearon entrevistas semiestructuradas como método de recolección de datos, utilizando un guion previamente diseñado. A través del análisis de los datos obtenidos, se identificaron dos necesidades manifestadas por las docentes, las cuales orientaron las reflexiones finales de esta investigación.

Durante las entrevistas, las docentes describieron la participación infantil en términos de elección, exploración y colaboración, destacando la autonomía y la independencia como elementos esenciales del desarrollo infantil. Sin embargo, identificaron desafíos recurrentes relacionados con la regulación emocional, la tolerancia a los tiempos de espera, la manipulación manual de materiales, la exploración sensorial, la atención sostenida, y el desarrollo del lenguaje y la comunicación entre pares. Algunos de estos hallazgos encuentran puntos en común con los resultados alcanzados por Ferraro Boggan, M. A. y Ramírez, M. F. (2023) quienes a partir de las encuestas desarrolladas en su investigación, detectaron que las docentes expresaron cierta inquietud frente al incremento en la cantidad de niñas y niños que ingresan a las instituciones con dificultades relacionadas con el autocontrol, la tolerancia, la paciencia y la atención, lo cual representa un desafío para la labor docente.

A su vez las docentes entrevistadas hicieron mención al rol de las familias, referencia que se alinea con los hallazgos de la investigación de González, A. (2018) donde, a pesar de que este tema no fue contemplado en el cuestionario de dicha tesis ni en el guion de la presente investigación, surgieron reflexiones y comentarios espontáneos por parte de las docentes en ambos estudios. Durante las entrevistas realizadas en el presente trabajo, surgieron dos vertientes principales en cuanto al rol de las familias: la relación entre familias con sus hijas e hijos, y la interacción familias-institución. En vinculación a la

primera, las docentes señalaron el desconocimiento de las familias para fomentar el juego en el hogar, y mencionaron su rol como asesoras para enriquecer estas actividades. En cuanto a la interacción familias-institución, enfatizaron la importancia de un trabajo conjunto para favorecer el desarrollo integral de las niñas y niños, aunque reconocieron desafíos en la comunicación y la construcción de confianza mutua. Esto se vincula con una percepción de desvalorización hacia el jardín maternal como institución educativa y hacia su rol. Las docentes refirieron que sus opiniones y observaciones sobre el desarrollo infantil no suelen ser valoradas por la mayoría de las familias, encontrando una contraposición cuando dichas valoraciones son comunicadas por una o un profesional de la salud. Lo planteado por las docentes permitió comprender que la comunidad de las familias del Jardín Maternal de la UNMDP está atravesada por una mirada médico hegemónica.

Todos estos desafíos descriptos vislumbran la primera necesidad sentida por las docentes del Jardín Maternal de la UNMDP: un equipo interdisciplinario con profesionales de la salud propio de la institución con el cual poder trabajar en articulación para abordar aquellos aspectos observados en cuanto a la participación de las niñas y niños, y sus familias. Ante esto, es necesario volver a citar lo expresado por la docente 1.A:

“La necesidad imperiosa de un centro integral para poder abordar y trabajar en conjunto las distintas observaciones y aspectos que veamos de los niños y de las niñas, por supuesto contando siempre con un desarrollo integral y favorable”

En sus relatos, las docentes manifestaron sentirse desvalorizadas en su rol, lo que se suma a una percepción de invisibilización del jardín maternal como espacio educativo dentro de la UNMDP. Esto permitió identificar la segunda necesidad sentida por las docentes: el reconocimiento tanto de su trabajo diario como de la institución en su conjunto como una pieza clave para el desarrollo integral de las niñas y niños. En el contexto del sistema universitario, el jardín maternal es frecuentemente percibido como un servicio

asistencial, lo que tiende a eclipsar su función educativa, pedagógica y cultural como institución de primer ciclo del Nivel Inicial. Frente a esto la docente 3.A planteó:

“Lo mismo nos pasa a muchas, así lo siento, yo soy profesora del nivel inicial y laburo en nivel maternal en esta oportunidad, en este jardín que tiene hasta sala de 3, pero no vengo a jugar. Vengo a acompañar el desarrollo de niños y niñas, vengo a acompañar, a validar emociones, a hacer intervenciones pedagógicas, a pensar en posibilidades de desarrollo desde lo didáctico...”

El siguiente objetivo de este trabajo de investigación estuvo enfocado en conocer las perspectivas docentes sobre las posibles acciones que podrían ser llevadas a cabo por profesionales de Terapia Ocupacional en articulación con el equipo docente. Al indagar sobre sus conocimientos acerca de la Terapia Ocupacional y su rol en el ámbito educativo, las docentes manifestaron tener una comprensión limitada. Esta percepción las llevó a asociar la disciplina a lo conocido por ellas: la atención clínica.

Al explorar el posible accionar del rol profesional en el Jardín Maternal de la UNMDP, las docentes imaginaron a la o el terapeuta ocupacional como parte del equipo interdisciplinario que consideran necesario dentro de la institución educativa. Sin embargo, en sus relaciones, asociaron este rol principalmente con un enfoque clínico, individualizado y orientado a la rehabilitación de las niñas y niños que asisten al jardín. Estas percepciones reflejan un modelo rehabilitador que las docentes vinculan con la Terapia Ocupacional. El accionar profesional fue relacionado directamente con la atención individual ante limitaciones o desafíos específicos en el desarrollo infantil. Las áreas identificadas por las docentes como posibles de ser abordadas por una o un terapeuta ocupacional incluyen: habilidades motrices finas y gruesas, autonomía, AVD, control de esfínteres, aspectos conductuales y emocionales, comunicación y lenguaje, propiocepción e integración sensorial.

A su vez, expresaron que la presencia en el equipo interdisciplinario de una o un profesional de la salud idóneo en el desarrollo infantil podría respaldar sus observaciones, y brindar lenguaje específico y técnico sobre éstas, además de ofrecer capacitación y asesoramiento tanto al equipo docente y no docente, como a las familias. En relación a esto se reiteró en el discurso que su rol es limitado en lo que respecta a cuestiones de la salud de las niñas y niños, ya que su función es pedagógica y educativa. En varias ocasiones expresaron que ellas como docentes “*no pueden diagnosticar*”, lo que llevó a que relacionen tales acciones con el rol de las y los terapistas ocupacionales. Frente a este aspecto cabe hacer algunas salvedades. En contraposición con la idea asociada a la Terapia Ocupacional por parte de las docentes, los profesionales de esta disciplina no se encuentran habilitados para diagnosticar ni derivar, sino que son funciones que le corresponden a otras profesiones de la salud como las y los médicos de diversas especialidades. Aún así, esto invita a pensar en que es importante considerar y tener un pensamiento crítico frente a la patologización de las infancias que caracteriza las tendencias actuales. Tal como expresa la psicoanalista Beatriz Janin en su libro “*Infancias y adolescencias patologizadas: la clínica psicoanalítica frente al arrasamiento de la subjetividad*”:

Diagnosticar es otra cosa: supone profundizar en las determinaciones intra e intersubjetivas, ir viendo dificultades, pero también posibilidades, y armar hipótesis que se van modificando con el tiempo. No es una sigla ni un rótulo. Es un conjunto de ideas, que hay que ir poniendo en juego y contrastando con la evolución del niño y de su familia. Además, el diagnóstico nunca puede ser del niño aislado, sino que debe tener en cuenta a la familia, al grupo social al que pertenece y, a veces, a la escuela (cuando las dificultades la involucran). (...) Teniendo claro, a la vez, que los niños cambian y que, por ende, lo que diagnosticamos hoy puede haberse modificado en unos meses. (p. 15)

Este aspecto planteado por las docentes refuerza a su vez la idea de la importancia de trabajar y accionar a partir de la intersectorialidad, entendida como una estrategia clave para favorecer el desarrollo integral de las niñas y niños. La cooperación entre diferentes

disciplinas y sectores sociales, desde una perspectiva horizontal y comunitaria, permite enriquecer el crecimiento infantil, promoviendo la diversidad y la pluralidad como ejes fundamentales para su desarrollo.

Por otro lado, cabe destacar que solo una de las docentes hizo referencia a la prevención de la enfermedad como un posible canal de acción dentro de la institución educativa. La intervención de las y los terapistas ocupacionales en actividades de promoción y prevención de la salud se sustenta en un enfoque social que, alineado con la visión humanista de la profesión, trasciende los abordajes clínicos tradicionales. A través de las ocupaciones, las y los terapistas tienen la capacidad de facilitar en las personas el reconocimiento de sus habilidades y potencialidades individuales, al tiempo que promueven su rol activo en el bienestar y desarrollo de su comunidad. Además, el trabajo colaborativo con otros profesionales de la salud, sectores educativos, servicios públicos y la propia comunidad permite orientar demandas colectivas, fomentar hábitos saludables y generar cambios significativos en las dinámicas sociales (Nahr, M. E., 2014). Sobre lo expuesto, la WFOT (2016) establece que el enfoque de la disciplina en las ocupaciones humanas brinda la oportunidad para realizar prácticas basadas en escuelas, con el propósito de trabajar hacia la inclusión, participación y bienestar. Esto posiciona a las y los terapistas ocupacionales como agentes de salud fundamentales, cuyo rol en la promoción y prevención contribuye al logro de un estado de bienestar físico, psíquico y social.

En vista de los resultados obtenidos por esta investigación sobre las concepciones de las docentes sobre el rol de las y los terapistas ocupacionales en educación, esta información se puede relacionar con la investigación realizada por la Licenciada González, A. (2018) donde toma las representaciones sociales de las docentes sobre el rol de las y los terapistas ocupacionales en el ámbito educativo como objeto de estudio. Los resultados de dicha tesis de grado muestran correlaciones con las respuestas brindadas por las docentes del Jardín Maternal de la UNMDP, evidenciando puntos en común entre las respuestas de las docentes consultadas en ambas investigaciones. Tales como la adjudicación del rol profesional a funciones de orientación y asesoramiento, como la capacidad de las y los

terapistas ocupacionales de brindar herramientas para trabajar con las niñas y niños dentro del aula. Otro aspecto que emergió en los discursos de las docentes de ambas investigaciones, fue la idea de concebir el trabajo de las y los terapistas ocupacionales dentro del ámbito educativo en relación a la intervención individualizada con las niñas, niños y sus familias, no así desempeñando acciones con la grupalidad. A su vez, tal como en la investigación realizada en la UNQ, en el análisis de las percepciones docentes sobre la Terapia Ocupacional y el rol de sus profesionales, se ha detectado cierto desconocimiento sobre las incumbencias de la profesión, coincidiendo en que las descripciones y argumentos presentados para validar la manifiesta importancia que le adjudican a la profesión, son más bien abstractos e inconclusos. Por último se encuentra otro punto en común con los resultados de dicha investigación al asociar la profesión a las funciones de diagnóstico y tratamiento como también de prevención y promoción de la salud.

Para finalizar con esta conclusión decidimos apropiarnos del discurso porque creemos que amerita expresarnos en primera persona sobre la experiencia vivida como investigadoras. Durante este recorrido hemos podido atravesar diversos obstáculos. Al comienzo, la escasa revisión bibliográfica sobre la temática y el largo recorrido teórico sobre el desarrollo y la participación pusieron en jaque nuestra capacidad de perseverancia y constancia, recordando continuamente el por qué es importante esta investigación para nosotras. Aunque, no solo para nosotras, sino también para el equipo docente de la institución educativa quienes acompañaron y ofrecieron su gran predisposición para el desarrollo del presente trabajo de tesis. En un tiempo récord y con un contexto político de incertidumbre, el trabajo en equipo entre la vicedirectora y la secretaria del jardín maternal posibilitaron la realización del trabajo de campo con mucho éxito. Nos parece pertinente comentar que el contexto social y político que acompañó esta investigación estuvo caracterizado por fuertes momentos de lucha. Estas medidas, tales como paros de trabajadores universitarios y tomas estudiantiles de facultades, fueron las respuestas ante un Gobierno Nacional que intentó (e intenta) desfinanciar y destruir la educación pública, gratuita y de calidad que tanto nos costó construir como argentinas y argentinos. En esta

línea, creemos que la realización de este trabajo para culminar nuestra carrera en este contexto es símbolo de nuestro acompañamiento y lucha por la educación pública argentina.

Con el presente trabajo de tesis esperamos enriquecer y aportar a la UNMDP, no solo pudiendo obtener nuestros títulos de grado, sino también fortaleciendo lazos institucionales afines con el jardín maternal y empoderando las voces del equipo docente que desde hace tiempo viene luchando para dejar de considerarse un servicio y se la reconozca por lo que es: una institución educativa de primer ciclo de Nivel Inicial.

Como próximas profesionales graduadas esperamos que, en un futuro cercano, el rol de la Terapia Ocupacional dentro de la educación de nivel se regularice permitiendo trabajar en articulación con los equipos docentes y otros profesionales de la salud para fomentar el trabajo desde la intersectorialidad, favoreciendo así los recorridos académicos de las y los estudiantes que asisten a los diversos niveles de formación.

Finalmente, consideramos que esta investigación puede ampliarse en el futuro mediante el desarrollo de nuevos interrogantes orientados a explorar en profundidad las acciones que las y los profesionales de Terapia Ocupacional podrían implementar en colaboración con equipos docentes dentro del ámbito educativo de nivel. Asimismo, sería valioso llevar a cabo investigaciones cuyo propósito principal sea analizar la interacción entre las instituciones educativas y las familias, debido a que, aunque esta temática no fue explorada en detalle en el presente estudio, las docentes destacaron repetidas veces la importancia de esa relación.

Referencias

- Asociación Americana de Terapia Ocupacional (2020). *Marco de trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y proceso* (4ta edición).
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de infantil*, 53, 9-13.
- Chokler, M. (s.f.). *Los organizadores del desarrollo*. <https://www.ifra.it/idee.php?id=11>
- Clínica Universidad de Navarra. (2024). *Sueño del niño cuidados y consejos*.
<https://www.cun.es/chequeos-salud/infancia/sueno>
- Comité de Crecimiento y Desarrollo. Sociedad Argentina de Pediatría. (2017). Guía para el seguimiento del desarrollo infantil en la práctica pediátrica. *Arch Argent Pediatr*; 115 Supl 3:s53-s62.
- Cusminsky, M., Lejarraga, H., Mercer, R., Martell, M., y Fescina, R. (1994). *Manual de Crecimiento y desarrollo del niño*. Número 33 de Serie Paltex para Ejecutores de Programas de Salud (2 ed.). (Organización Panamericana de la Salud, Ed.)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2012). *Diseño curricular para la educación inicial: Primer ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Disposición 3 de 2017 [Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial y Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Por la cual se establecen las orientaciones curriculares para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad. 13 de febrero de 2017.
- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata.
<https://faud.mdp.edu.ar/jardin-maternal/>

Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (2016). *Declaración de Posicionamiento. Servicios de terapia ocupacional con prácticas basadas en escuelas para niños y jóvenes.*

Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales. (s.f.) *Acerca de la Terapia Ocupacional.*
<https://wfot.org/about/about-occupational-therapy>

Ferraro Boggan, M. A. y Ramírez, M. F. (2023) *La importancia de las habilidades sociales (HHSS) en el desarrollo infantil - Aportes desde Terapia Ocupacional en el estudio de las HHSS como factor protector en la prevención de trastornos psicopatológicos en niños y niñas de 5 años escolarizados de la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de Grado de la Lic. en Terapia Ocupacional, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, UNMDP].

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos, (2012).
Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia.

Guerrero Cornejo, V. A.; Luffy Ilabaca, V. P.; Trincado Morales, F. I.; Espíndola González, D. A. (2018) *Experiencias de reincorporación en la participación social de niños y niñas que se encuentran en la etapa de seguimiento temprano de un proceso oncológico.* [Tesis para optar al grado académico de Terapeuta Ocupacional de la Universidad Andrés Bello, Chile]

González, A. (2018) *Representaciones docentes sobre el rol terapeuta ocupacional en el ámbito escolar.* [Tesis de Grado de la Lic. en Terapia Ocupacional, Universidad Nacional de Quilmes].

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill / Interamericana editores, s.a. de c.v.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852011000100006&script=sci_arttext

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría.* Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós, 469-494.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.

Lejarraga, H. (Ed.). (2004). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Ley 13688 de 2008. Por la cual se modifican las normas que regulan la Educación Provincial Bonaerense. 10 de julio de 2007. D.O. No. 25692.

Ley 15.200 de 2020. Por la cual se promulga el Ejercicio Profesional de la Terapia Ocupacional en la Provincia de Buenos Aires. 6 de noviembre de 2020. D.O. No. 28890.

Ley 26206 de 2006. Por la cual se modifican las normas que regulan la Educación Nacional Argentina. Publicada en el Boletín Nacional del 28 de diciembre de 2006.

López, B. P. (2014). *Terapia Ocupacional en la Infancia (eBook)*. Ed. Médica Panamericana.

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina (s.f.). *Guía Informativa y de Orientación Educativa*.

<https://www.cancilleria.gob.ar/es/iniciativas/guia-informativa-y-de-orientacion-educativa/el-derecho-la-educacion-en-argentina>

Mesa Nacional de Desarrollo Infantil Integral. (2022). *Desarrollo Infantil Integral - 1000 días*. Ministerio de Salud. Argentina. Buenos Aires.

Morelli, C. y Pane, C. S. (2022) *TO en Contextos educativos. Resignificando el ejercicio profesional* [Tesis de Grado de la Lic. en Terapia Ocupacional, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, UNMDP].

Mulligan, S. (2006). *Terapia Ocupacional en Pediatría: proceso de evaluación*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Nahr, M. E. (2014). Promoción y prevención en terapia ocupacional. *Cuadernos de la Escuela de Salud Pública*, 2(88), 60-65.

Narbelina Fontanilla, L. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. Universidad de los Andes. *Revista Educere*, 25(81), 657-667.

<https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>

Ordenanza de Consejo Superior 2321 de 2012 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las normas que regulan el Jardín Maternal de la UNMDP. 29 de noviembre de 2012.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Indicadores de la cultura para el desarrollo: manual metodológico*.

Palacios, M. (2017). Reflexiones sobre las prácticas comunitarias: aproximación a una Terapia Ocupacional del Sur. *Revista Ocupación Humana*, 17 (1), 73-88.

Polit, D; Hungler, B. (1994). *Investigación científica en Ciencias de la Salud*. México. McGraw-Hill.

Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. *Revista Katharsis*, 21, 311-329.

<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Remorini, C., & Rowensztein, E. (2022). *¿Existe una normalidad en el desarrollo infantil?: Alcance y usos del concepto de desarrollo normal en la clínica y en la investigación con niños y niñas*. *Salud Colectiva*, 18, e3921.

Resolución 1269 de 2011 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Por la cual se establece la organización e intervención de la Modalidad de Educación Especial. 27 de mayo de 2011.

Salgado Lévano, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. LIBERABIT: Lima (Perú) 13: 71-78.

Sanz, S. (2016). Pasos hacia una Terapia Ocupacional de base comunitaria. En S. Simo, A. Guajardo, F. Correa, S. Galheigo, y S. Garcia (Eds), *Terapias Ocupacionales desde el sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación* (pp. 225-244). Santiago de Chile: Editorial USACH.

Serrano, P. (2019). *La integración sensorial: en el desarrollo y aprendizaje infantil* (Vol. 85). Narcea Ediciones.

- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Vertex- Revista Argentina de Psiquiatría*.
- Suárez, P., Ortiz, P., & Ayala, J. (2002). El sueño en la infancia. *Revista pediátrica de atención primaria*, 4(16), 87-103.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria. <http://www2.mdp.edu.ar/index.php/en/bienestar/jardines-maternales/jardin-maternal-sede-en-mar-del-plata>
- Valles, M. S. (1997). Capítulo 6: Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad. En M. S. Valles *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villagra, A. B. (2019). ¿Qué de la Terapia Ocupacional en la Escuela? Sesenta años después... *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 5(2), 48-51.
- Zango Martin, I. (2017). *Terapia Ocupacional Comunitaria*. Editorial Síntesis.

Anexo 1: NOTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN

Fecha: de..... de 2024, Mar del Plata.

Estimada Vicedirectora:

Por medio de la presente nos dirigimos a usted como representante de la institución “Jardín Maternal de la Universidad Nacional de Mar del Plata” para solicitar su permiso y colaboración para llevar a cabo un estudio de investigación con fines académicos para la elaboración de la tesis de grado.

Somos Larrañaga Mega, Amparo y Pescader, Candela, estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP.

El estudio se titula: “Perspectiva docente sobre la participación de niñas y niños en áreas ocupacionales. Necesidades sentidas de la praxis cotidiana en el primer ciclo de educación inicial. *Un aporte desde Terapia Ocupacional.*”

Por tal motivo, solicitamos su permiso y autorización para desarrollar la recolección de datos. El procedimiento consistirá en realizar entrevistas semiestructuradas a siete docentes, seleccionando a una por cada sección. En caso de aprobar su participación en el estudio, firmarán de manera individual un consentimiento informado. Los datos obtenidos serán codificados manteniendo el anonimato de las participantes.

Se estima desarrollar el instrumento en el jardín maternal en un tiempo aproximado de 45 minutos por persona. El día y horario será a coordinar con el equipo directivo y las docentes involucradas según la dinámica institucional.

Al firmar este documento acepta la solicitud anteriormente mencionada.

Sin otro particular, agradecemos su tiempo y contribución a nuestra investigación.

Saluda atentamente:

Larrañaga Mega, Amparo y Pescader, Candela.

Contacto: ampalarranaga@gmail.com - candela.pescader@gmail.com

Anexo 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del estudio:

Perspectiva docente sobre la participación de niñas y niños en áreas ocupacionales.

Necesidades sentidas de la praxis cotidiana en el primer ciclo de educación inicial. *Un aporte desde Terapia Ocupacional.*

Investigadoras:

Estudiante avanzada de Lic. en Terapia Ocupacional UN.M.D.P Larrañaga Mega, Amparo.

Estudiante avanzada de Lic. en Terapia Ocupacional UN.M.D.P Pescader, Candela.

Objeto:

Tesis de Grado para optar por el título profesional de “Licenciatura en Terapia Ocupacional”.

El propósito de la investigación es analizar las necesidades sentidas por parte del equipo docente del primer ciclo de educación inicial respecto a la participación de las niñas y los niños en las diversas áreas ocupacionales propias del desarrollo infantil.

Procedimientos:

Si consiento en participar, sucederá lo siguiente:

1. Realizaré una entrevista semiestructurada con las investigadoras, de duración aproximada de entre 45 min y una hora en el Jardín Maternal de la UNMDP durante mi jornada laboral. El día y horario será a coordinar según la dinámica institucional.
2. Los datos obtenidos serán codificados y mi nombre no será asociado a ninguna de las respuestas. Si decido participar, debo saber que la información que brinde será grabada, transcrita y analizada únicamente por las investigadoras, sin que mi nombre figure en ningún momento.

Confidencialidad:

Toda información obtenida en este estudio será considerada confidencial y será usada sólo a efectos de investigación. Mi identidad será mantenida en el anonimato.

Derecho a rehusar o abandonar:

Mi participación en el estudio es enteramente voluntaria y gratuita, y soy libre de rehusarme a tomar parte o a abandonar en cualquier momento, sin necesidad de dar explicaciones y sin ninguna consecuencia negativa.

Consentimiento:

Consiento participar en este estudio. He recibido una copia de este impreso y he tenido la oportunidad de leerlo y/o que me lo lean.

Firma del participante:.....

Fecha..... de..... de 2024

Investigadora n° 1:

Firma:

Nombre y apellido:

DNI:

Correo electrónico:

Investigadora n° 2:

Firma:

Nombre y apellido:

DNI:

Correo electrónico:

Fecha: de.....de 2024

Anexo 3: CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Preguntas cuestionario: Información general de la docente

- Lugar de egreso
 - _____
- Año de egreso
 - _____
- ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en el Jardín Maternal de la UNMDP?
 - _____
- ¿Considera que la formación docente le brindó las herramientas suficientes para el futuro desarrollo profesional?
 - Sí
 - No
- ¿Cree que la información sobre el desarrollo infantil que les ha brindado la formación es vasta y completa para la tarea docente con las niñas y niños?
 - Si
 - No
- Si la respuesta fue no, ¿sobre qué temáticas creería que deberían brindar más contenido?
 - _____
- ¿Trabajó o trabaja en otras instituciones educativas?
 - Si, actualmente
 - Si, anteriormente
 - No
- ¿Considera que las actualizaciones teóricas periódicas son...?
 - Muy importantes
 - Importantes
 - Medianamente importantes

- Poco Importantes
- La institución donde trabaja ¿promueve la formación académica sobre el desarrollo infantil?
 - Si
 - No
- ¿La institución articula con otras instituciones de la comunidad?
 - Si
 - No
- Si la respuesta fue sí, ¿con cuáles?
 - _____

**Anexo 4: GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PERSONAL DEL EQUIPO
DOCENTE DEL JARDÍN MATERNAL DE LA UNMDP**

1. Perspectiva docente sobre el desempeño de las niñas y niños en ocupaciones infantiles en la sala.

Descripción de las actividades que componen las rutinas de su sala y su modalidad (grupal o individual). Cómo se vinculan (por medio de qué actividades, actitudes, gestos, características, otros) las niñas y niños con las docentes, con el personal del jardín, con niñas y niños de otras salas. Cómo es el desempeño de las áreas ocupacionales: descanso y sueño, social, alimentación, vestido y juego de las niñas y niños en el jardín.

2. Necesidades sentidas de las docentes en las áreas ocupacionales infantiles.

Si observa o no desafíos en la participación de dichas áreas. En qué áreas cree que se presenta mayor desafío. En qué momentos considera que tienen más participación las y los niños. Cuáles son sus necesidades sentidas en cuanto a la participación en las ocupaciones mencionadas.

3. Propuestas y acciones docentes.

Cómo dan respuesta a los desafíos observados en las actividades nombradas en la sala. Dónde buscan ayuda, orientación, sugerencias. Si existen espacios de intercambio con las familias sobre la participación en actividades de las niñas y niños.

4. Perspectivas sobre Terapia Ocupacional.

Conocimientos de la Terapia Ocupacional y su rol en el ámbito educativo.
Experiencias y expectativas del trabajo en articulación del equipo docente y profesionales de la Terapia Ocupacional.

5. Reflexiones finales.

Sugerencias, conclusiones, aportes que quiera realizar a la temática de la investigación.