



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA

UNAN-MANAGUA

RECINTO UNIVERSITARIO "RUBÉN DARÍO"

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Maestría en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo

Participación de los Niños y Niñas de 0 a 3 años Durante las Interacciones Pedagógicas

que se desarrollan en el CDI Jardín de Sonrisas y Visitas Domiciliares
en la Ciudad de Bilwi -Puerto Cabezas, 2015 -2016.

Investigación para optar al título de
Maestra en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo

Autora: Lic. Rosa Isela Duarte Delgado
Tutora: Dra. Valinda del R. Sequeira Calero.

Managua, Noviembre 2016



ÍNDICE

I.	Resumen -----	3
II.	Introducción-----	4
III.	Foco-----	12
IV.	Cuestiones de investigación-----	13
V.	Propósitos de la investigación-----	13
VI.	Perspectiva teórica -----	14
VII.	Matriz de Descriptores-----	36
VIII.	Perspectiva de la investigación-----	40
IX.	El escenario -----	41
X.	Selección de los informantes-----	44
XI.	Contexto en que se ejecuta el estudio -----	47
XII.	Rol del (los) investigador(es)-----	48
XIII.	Las estrategias para recopilar información-----	50
XIV.	Los Criterios Regulativos-----	56
XV.	Estrategias que se usaron para el acceso y la retirada al escenario.-----	58
XVI.	Trabajo de campo -----	62
XVII.	Análisis intensivo de la información -----	64
XVIII.	Conclusiones -----	147
XIX.	Recomendaciones :-----	150
XX.	Referencias-----	153

I. Resumen

El presente trabajo de investigación consiste en la descripción y análisis de la participación infantil existente en las interacciones pedagógicas que se desarrollan con niños y niñas desde antes de los tres años de edad, durante la visita de agentes educativos al hogar o durante su permanencia diaria en el Centro de Desarrollo Infantil en la Ciudad de Bilwi - Puerto Cabezas.

El problema que motivó este estudio, son los pocos espacios de participación que tienen los niños y niñas durante sus actividades pedagógicas. La metodología en que se basó el estudio fue de carácter cualitativo e incluyó como técnicas: el análisis documental, entrevistas, observación de la visita domiciliar y CDI, sesión de trabajo con educadoras y técnicas, para construir una alternativa de acción.

Los resultados de este estudio reflejan que la concepción que tienen las educadoras sobre niño y participación determinan la oportunidad que les brindan para desarrollar competencias que conllevan a los procesos de participación, así como la autonomía, independencia, autoestima, confianza en sí mismos y competencias sociales como la toma de decisiones e involucramiento en situaciones sociales que les afecten.

La concepción de niño y niña que tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar se separa en tres vertientes: las que valoran al niño como un ser biológico, otras como un ser angelical, con necesidades y otras como un ser social, sujeto de derecho y protagonista de su desarrollo.

Este estudio, incluyó la elaboración junto a agentes educativos, de una propuesta de formación que contribuya a mejorar la calidad de las interacciones pedagógicas brindadas y permita alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno.

II. Introducción



A partir de la Convención de los Derechos Del Niño en 1989, la Constitución Política de Nicaragua, el Código de la Niñez y la Adolescencia en Nicaragua, la Ley de Participación Ciudadana y la de Participación Educativa (No 413), la visión histórica y conceptual de niño, se ha ido transformando de manera significativa, recuerde que el tema de la primera infancia es un concepto relativamente nuevo, construido desde la mirada del adulto y que se caracterizó por un enfoque asistencial asociado a un enfoque de necesidades, donde prima el paradigma adulto - céntrico, el cual se basaba en una actitud pasiva de parte del niño, y el adulto los valoraba como objetos de compasión, carentes de cuidado, resguardo, protección y como seres inacabados.

Actualmente la transformación positiva hacia el enfoque de derechos ha logrado consolidar el enfoque de atención integral y se reafirma a través de la aprobación de la Política Nacional de Primera Infancia en el 2011.

Este nuevo enfoque nos lleva a implementar estrategias, acordes con nuestra realidad nacional, donde se torna fundamental la participación de los protagonistas: niños, niñas, familia y comunidad, en un marco de acciones intersectoriales que garanticen una atención integral.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), reconoce a los niños como sujetos de derecho, pero convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades frente a este enfoque. El Estado de Nicaragua tiene compromisos de derechos humanos con las niñas y niños establecidos en la Constitución Política de la República, el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Convención sobre los Derechos del Niño, y otras leyes nacionales e internacionales.

La Política Nacional de Primera Infancia (Comisión Interinstitucional "Amor a los más Chiquitos", 2011, pág. 34) menciona entre sus objetivos el “Propiciar el desarrollo humano integral para las niñas y los niños a través de la mejoría de su calidad de vida y la potenciación de sus habilidades y capacidades desde el embarazo y durante los primeros seis años de vida, a través del esfuerzo compartido entre las familias, comunidades, sociedad, alcaldías y estado”.



Así mismo, la Política menciona entre sus principios la “Participación y Protagonismo de las Familias, como las primeras llamadas a asumir su deber de cuidado, protección y estímulo a las niñas y niños, y propiciarles un ambiente lleno de amor, seguridad, alegría” (Comisión Interinstitucional "Amor a los más Chiquitos", 2011, pág. 26).

En la visita de acompañamiento a técnicos y educadoras del municipio de Bilwi, se prestó especial atención a la aplicación de este marco jurídico nacional e internacional. Para acercarnos a estas visitas partimos de la programación semanal de éstas.

Al observar el desarrollo de las actividades educativas quedó la impresión de que las educadoras inducen a los niños a hacer sólo lo que ellas orientan, tratando de dar estricto cumplimiento a su plan de trabajo, se percibe que las actividades que realizan, su contenido, duración, materiales a utilizar, está con base a la guía curricular, pero la metodología está decidida por ellas, omitiendo a los niños, la oportunidad de elegir sus cantos, juguetes o actividades que prefieren desarrollar, sin oportunidades de tomar decisiones, de experimentación, opinión; promoviendo un rol pasivo frente a los aprendizajes, situaciones cotidianas y hacia los adultos mismos, lo que pareciera ser un riesgo de que los niños sólo aprendan a repetir, imitar y seguir orientaciones y que a futuro puedan ser tímidos, inseguros, poco creativos, dependientes, apáticos, desinteresados y ajenos al ambiente en el que viven y que

limite su desarrollo infantil, esto parece ser antagónico y se contradice con lo establecido en los instrumentos jurídicos que protegen los derechos de los niños y niñas.

La docente es la protagonista de la sesión educativa y el rol del niño y la familia es receptivo de conocimientos y valores. En su práctica educativa juega un rol dominante la formación tradicional, la práctica que han venido desarrollando por muchos años y el “reconocimiento histórico” que se les atribuye por “enseñar”, lo que genera en ellas una actitud dominante que no es fácil desaprender, a pesar de la divulgación de los nuevos paradigmas de la educación inicial. También se percibe la carencia de materiales educativos y la no utilización de recursos del medio, que podrían estar limitando los aprendizajes significativos.

Sin embargo, en Nicaragua, todos queremos una población creativa, emprendedora, crítica, productiva, capaz de tomar decisiones y con sentido de ciudadanía.

Los más recientes aportes de las neurociencias nos han enseñado que las tres cuartas partes de las conexiones neuronales que el ser humano usará a lo largo de su vida para todo tipo de aprendizajes y comportamientos se forman en los tres primeros años de la vida.

Los nuevos enfoques educativos del siglo XXI, nos presentan una nueva propuesta que empodera a los niños, centra la atención en el desarrollo cerebral, el respeto y valor para cada niño.

El enfoque de Educación Inicial en nuestro País, se expresa en la visión del Ministerio de la Familia (2013) que destaca la importancia del desarrollo integral a partir de aprendizajes significativos desde el nacimiento hasta los 6 años con la participación de la familia, la escuela y la comunidad.

Si la participación es un derecho, una estrategia para el desarrollo individual y social y los Programas de Primera infancia de nuestro País buscan los mejores resultados en la educación de los niños y niñas **¿Cómo es la participación de los niños y niñas de 0 a 3 años durante las interacciones pedagógicas que se desarrollan**

en el CDI Jardín de Sonrisas y Visitas Domiciliares en la Ciudad de Bilwi – Puerto Cabezas?, ¿Cómo promover la verdadera participación de los niños y niñas desde antes de los 3 años? que potencien un aprender autónomo, creativo, curioso y entretenido, cuando se percibe que los adultos (en el hogar y en los centros de atención) conservan una filosofía y prácticas conservadoras e histórica sobre los principios educativos. Empíricamente se ha venido conociendo que los adultos carecen de información, desconocen cómo debería participar un niño de meses de edad en las interacciones educativas y se percibe una resistencia social, para aceptar a los niños como personas socialmente activas, lo que lleva a cuestionarnos, si esta sociedad es realmente un espacio de participación para la niñez.

Un niño que crece con oportunidades limitadas desde el hogar, la escuela, la comunidad... ¿Cómo podrá tener iniciativas cuando trabaje? ¿Cómo sabrá elegir y participar activamente en los espacios sociales donde participe? ¿Cómo argumentará su posición ante determinada situación?

En los currículos tradicionales, se observa una concepción muy limitada del niño y de sus posibilidades de aprendizaje, parecía existir la idea de que no era necesario que quien aprenda, le encuentre sentido a lo que aprende. Y más aún, el grupo etario de 0 a 3 años recientemente tiene su primer currículo educativo, que actualmente se encuentra en proceso de validación.

Según la Secretaria de infancia y adolescencia de España, siempre que hablamos de participación infantil lo hacemos a través de la intermediación de los adultos, y son éstos la voz que los representa, cuando los ciudadanos de pleno derecho son los niños.

Ante esta perspectiva se convierte en necesario que los niños ya desde bien pequeños vayan interiorizando la cultura de la participación. Desde la familia, la escuela, los espacios de educación no formal, los espacios de ocio y los medios de comunicación, se tiene que trabajar para que los niños y las niñas participen de la sociedad como ciudadanos de pleno derecho, y en el grado adecuado en función de su edad. (Septiembre 2009, p.8)

Harry Shier (2010, p.5), en su estudio llamado Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana, realizado desde CESESMA, San Ramón, Matagalpa, Nicaragua, cita a James y Prout (1997) que dice:

El nuevo paradigma (desde los años 80 del siglo pasado) reconoce que desde pequeños, los niños y las niñas tienen capacidades, por lo cual son protagonistas de su propio desarrollo. El desarrollo de sus capacidades está propiciado y condicionado por su experiencia de acción e incidencia en el mundo. En otras palabras, los niños y las niñas participan en su propio desarrollo.

Sin embargo, según María Victoria Peralta (2005, p.3) en el artículo “Nacidos para ser y aprender” dice:

El grave problema de la pedagogía en esta etapa (0 a 3 años) reside, en la debilidad de su enfoque desde una base interdisciplinaria y que se sustente en un concepto poderoso y actualizado de los niños/as de esta edad, para desarrollar una propuesta pedagógica, que avance a una línea a lo menos de modernidad o mejor aún, de post-modernidad en educación. El trabajo en este sector, sigue centrado en enfoques semi-experimentales, o en manuales de “estimulación temprana o precoz” que conllevan un enfoque reduccionista del trabajo en este nivel.

En la Costa Caribe, aún se percibe la implementación de curriculum con enfoques tradicionales, pero también existen elementos culturales que ubican a las educadoras en un status marcado de “autoridad” y en una responsabilidad de modificación de conductas infantiles, lo que implica que sólo la voz de las educadoras es importante en el proceso educativo.

Sin embargo, en Bilwi (según el sistema de monitoreo y seguimiento del Ministerio de la Familia) se realizan mensualmente un promedio de 1556 visitas domiciliarias, 35 por cada educadora voluntaria, las que son capacitadas periódicamente para tal fin. Cabe mencionar que la frecuencia de la visita para familias con niños de 0 a 3 años es quincenal, o sea, mayor que la de niños de 3 a 6 años que es bimestral.



Esta visita domiciliar tiene su protocolo, sus indicadores de calidad, instrumento de evaluación y su guía curricular (en proceso de validación) acompañada de guías complementarias y manuales para facilitar el cumplimiento del objetivo.

Las visitas casa a casa, son una estrategia pedagógica y política para brindar atención integral a los niños y niñas, se utiliza mayoritariamente para atender a las familias que tienen niñas y niños menores de 3 años y aunque también se visita a las familias que tienen niños entre 3 y 6 años, éstas tienen menos periodicidad y los niños son atendidos de manera directa.



Los contenidos de la visita se vinculan directamente con el desarrollo infantil, salud, nutrición, importancia del juego, brindando a las familias los elementos que contribuyen a optimizar el desarrollo, como afecto, comunicación, valores.

La Dirección de Primera Infancia, desde el Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez establece en la pág. 4, de la Normativa de Centros de Desarrollo Infantil (2016) denomina CDI a:

Espacios vitales de Crecimiento, Desarrollo Social y Educativo, donde la niña y niño de 1 a 6 años de edad, adquiere un aprendizaje integral, interactúa, comunica, socializa, aprende a respetar, a esperar, a compartir, aprende autocontrol, se hace independiente y seguro de sí mismo, conoce el mundo a través de la manipulación de los objetos y desarrolla capacidades y habilidades con las cuales nacen.

Metodológicamente trabajan con el currículo 0 a 3 años y el de 3 a 6 del MINED. Tienen una organización interna que distribuye entre las educadoras a niños y niñas según edad.

Generalmente esta es una opción para mujeres trabajadoras de sectores no formales en su misma localidad. Funciona en horario de tiempo completo, pero algunos protagonistas hacen uso de medio tiempo. A los niños se les provee de alimentos, materiales y sus servicios son integrales.

El CDI en estudio, Jardín de Sonrisas de Bilwi es subvencionado por el Ministerio de la Familia, este recibe 39 niños de 0 a 3 años, cuenta con dos educadoras para este grupo y hasta hace un año funcionaba en un local cuya infraestructura es de escuela formal, actualmente el Consejo Regional les ha brindado un espacio físico, donde permanecen los niños menores de 3 años.

Es así como el Plan de Buen Gobierno 2016 en Nicaragua, ubicado en la página web del Ministerio de la Familia, hace la siguiente mención en sus metas y proyecciones 2016: “Atenderemos en sus casas a 63,000 niñas y niños menores de 6 años, atenderemos integralmente en educación, salud y nutrición a 14,500 niños menores de 6 años en 265 Centros” (www.mifamilia.gob.ni).

Según el Instituto Nacional de Información para el Desarrollo (INIDE), en su página oficial del 2016, existen 709, 791 niños menores de 4 años y se deduce que menores de 6 años son aproximadamente 850,000. Por lo que, con el cumplimiento de la meta 2016 (63,000 +14,500 niños) se tendría una cobertura de 9.1 % de la población en esta edad (www.inide.gob.ni).



Estas cifras dan un reflejo de la cobertura, pero este estudio exalta la necesidad e importancia de conocer lo que pasa con la calidad, específicamente en lo relacionado al tipo de niño que necesita el país y su relación con lo establecido con la Política Nacional de Primera Infancia.

De tal manera que en esta investigación los principales protagonistas son los niños, niñas y sus familias, así como algunos agentes educativos que brindan un servicio basado en la Estrategia Nacional de “Amor a los más Chiquitos” y la Política Nacional de Primera Infancia, la que es desarrollada bajo el modelo de responsabilidad compartida por el estado, las familias con hijos menores de 3 años en los hogares,



CDI Jardín de Sonrisas de Bilwi y la comunidad.

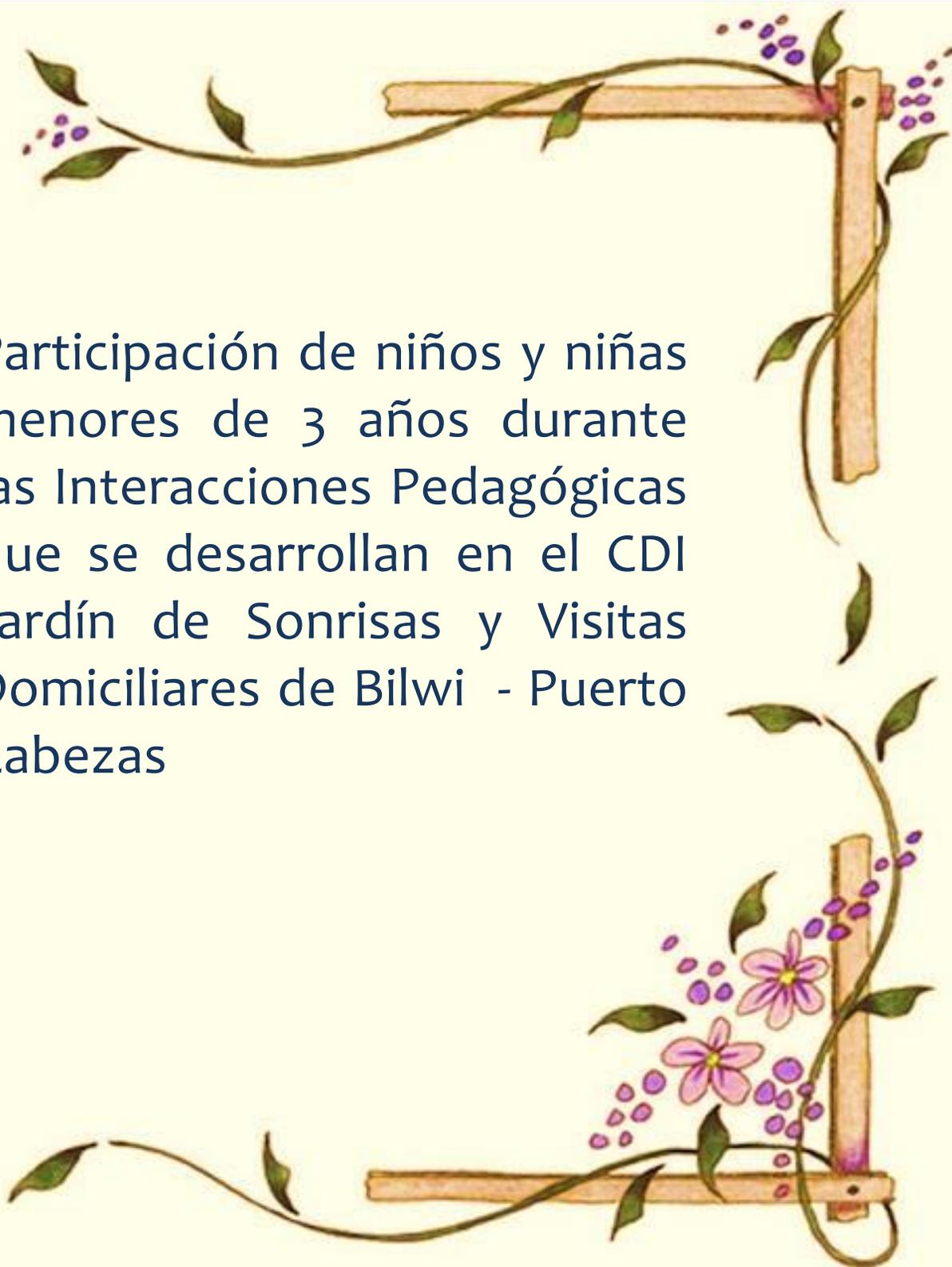
En esta investigación es importante conocer la participación o rol activo que tienen los niños durante sus actividades educativas y cómo los adultos lo promueven en estos espacios de formación durante la primera infancia.

Partimos de que todos los que educamos, tenemos una determinada concepción del ser humano y en este estudio valoraremos el concepto de niño que tienen presente las educadoras durante la actividad educativa, para favorecer al niño que está definido formar, considerando los recursos de los que disponen para trabajar durante las interacciones pedagógicas.

Las educadoras conceptualizarán al niño/a con el que trabajan, se determinará si su concepción es tradicional o si existe una visión holística, de niño capaz de decidir y participar activamente en su propio desarrollo; conoceremos las oportunidades y prácticas de participación que promueven en niños y niñas a la hora de implementar las acciones educativas, tanto en las visitas como en el CDI.

Los resultados del estudio contribuirán a fortalecer las prácticas educativas y enfoques porque construimos y validamos junto a agentes educativos de primera infancia de Bilwi, una propuesta de formación a educadoras de 0 a 3 años, coherente con lo establecido en la Política de Primera Infancia y por ende con el currículo correspondiente, que contribuya a mejorar la calidad de las interacciones pedagógicas brindadas, que promueva un rol activo de niños y niñas desde su nacimiento hasta los 3 años y que les permita alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno; garantizando desde esta etapa el ciudadano que la patria necesita. Este se compartirá con las instancias rectoras de la educación inicial para valoración y aplicación en el País.

Participación de niños y niñas menores de 3 años durante las Interacciones Pedagógicas que se desarrollan en el CDI Jardín de Sonrisas y Visitas Domiciliares de Bilwi - Puerto Cabezas



IV. Cuestiones de investigación

1. ¿Qué concepción de niño y de participación tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar, que sirven de guía para las interacciones pedagógicas que desarrollan?
2. ¿Qué tipo de prácticas de participación activa se observan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el CDI y en el hogar para alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno?
3. ¿Cuál es la relación entre las concepciones de niño y participación activa que tienen las educadoras y las interacciones pedagógicas que desarrolla con los niños y modela a la familia?
4. ¿Qué función e importancia adquieren los medios didácticos en el desarrollo de las interacciones pedagógicas en el CDI “Jardín de Sonrisas” y las visitas domiciliarias de Bilwi -Puerto Cabezas?
5. ¿Qué propuesta de formación se brindaría a educadoras de 0 a 3 años para sensibilizar y desarrollar capacidades que contribuyan a interiorizar la importancia y práctica de la promoción de la participación en los niños durante el trabajo pedagógico, para alcanzar un desarrollo infantil, interactivo y pleno en un trabajo cotidiano de calidad con los niños de 0 a 3 años?

V. Propósitos de la investigación

Propósito General

Analizar la participación de niños y niñas menores de 3 años durante las Interacciones Pedagógicas que se desarrollan en el CDI Jardín de Sonrisas y Visitas Domiciliarias de Bilwi.

Propósitos Específicos

1. Conocer la concepción de niño y de participación que tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar que les guía al desarrollar las interacciones pedagógicas con los niños, niñas y sus familias.
2. Valorar las prácticas de participación que tienen los niños y niñas durante las interacciones educativas que se dan en el CDI y en el hogar.
3. Analizar los conceptos de niño y participación que tienen las educadoras y su relación con las interacciones pedagógicas que promueven.
4. Determinar la función e importancia que se otorga a los medios didácticos en el desarrollo de las interacciones pedagógicas.
5. Construir una propuesta de formación para educadoras de 0 a 3 años en conjunto con agentes educativos de primera infancia de Puerto Cabezas, que contribuya a mejorar la calidad de las interacciones pedagógicas a través de la promoción de roles activos en niños y niñas para alcanzar un desarrollo infantil integral, participativo y pleno.

VI. *Perspectiva teórica*

VI.1 Participación Infantil en la Historia

Los niños y las niñas en la historia, desde la perspectiva del derecho a participar fueron históricamente considerados como seres mínimos, imperfectos e inferiores (De Mause). Posteriormente Delgado (citado por Gallego-Henao, 2014. p 31) continúa estudiando la historia de la infancia y resalta que durante siglos los niños y las niñas se pensaron como criaturas inferiores, de poco valor, objetos sexuales, seres reducidos “a un mero proyecto de hombre, a una posibilidad de escaso valor”.

De igual manera Cassagne (citado por Alzate, 2003) señala una práctica de crianza en la que se percibe a los niños y las niñas como seres reducidos a la condición de

objetos; el acto de “seleccionar” a unos para vivir y a otros para morir, evidencia que para la época la concepción de *participación infantil* era reducida a las decisiones del padre, quien por ser la figura de autoridad elegía en nombre de todos los integrantes de la familia, desconociendo derechos fundamentales como la vida, el cuidado y la protección.

Las acciones y concepciones nombradas en las líneas anteriores, dan cuenta de dos cosas. Por un lado, que la etapa de la niñez carecía de relevancia y por el otro, que la participación como derecho se desvanecía en las decisiones del sujeto adulto. En este punto Lansdown (2004, p.1), señala que “cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho”. De allí que la participación sea considerada en la actualidad un derecho que no incluye edad, raza, género o discapacidades, debido a que el ser humano desde que nace participa según sus capacidades y necesidades; este tipo de afirmaciones obligan a desmitificar que considerar la edad cuando se interactúa con niños y niñas, es un requisito esencial para que ellos y ellas manifiesten sus pensamientos y por lo tanto se empoderen de los procesos.

En la Edad Media (siglos V al XV), la concepción que la persona adulta tenía del niño o niña, estaba determinada por una cosmovisión cristiana (Delgado, citado por Gallego- Henao, 2014), que impregnó todos los espacios sociales, de tal modo que los niños y las niñas eran considerados como ángeles, inocentes y puros, quienes después de recibir el sacramento del bautismo ingresaban directamente al cielo (citado por Gallego- Henao, 2014, Sánchez, 2008).

La visión cristiana de la infancia descubre en ellos y en ellas la existencia del alma, y por tanto la necesidad de educarlos para conservar su pureza convirtiendo a los sujetos en seres obedientes y temerosos, quienes no podían cuestionar, debatir y opinar porque esto era un acto de rebeldía; y quien no obedecía era premiado o castigado al momento de morir, con el cielo o el infierno, según su comportamiento.

Por lo tanto, los procesos de participación se diluían en silencio y obediencia, que constituían los mecanismos de control; lo que se traslada a la escuela, dado que la iglesia determinaba qué enseñar y cómo hacerlo, situación que minimizaba los intereses del niño y lo colocaba en un rol pasivo, de depositario de los conocimientos.

Por su parte, la época del Renacimiento (Siglos XV y XVI) contribuyó a que el ser humano recobrara el lugar central que había perdido en la edad media en aras de lo divino; y como avance, se percibe que la visión adulto céntrica se diluyó un poco, y a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII, hubo un interés generalizado por la infancia (Santolaria, 1997). Esto denotaba una actitud distinta hacia el niño que se observaba en la compra de juguetes, ropas y cuentos.

En el siglo XVII, hasta el XIX, el niño era llamado con el término *poupart* (Badinter, 1991), para significar la palabra *muñeca*, expresión que ha trascendido al de *poupon*, que hoy refiere el vocablo *bebé*.

En este sentido, Badinter (citado por Gallego- Henao, 2014) aclara que se alude al niño o niña como una especie de criatura sin personalidad, o como un juguete en manos de las personas adultas que cuando deja de divertir también deja de interesar. La perspectiva señalada reitera que el niño o niña era visto como un objeto carente de valor y disponible a los intereses y necesidades del sujeto adulto. Esta situación evidencia el poco o nulo reconocimiento que se tenía de la infancia y de sus características particulares, así como la poca importancia que se le daba a la participación infantil.

La visión que se tenía de la infancia como una etapa de la vida subvalorada, comienza a transformarse considerablemente, en tanto en algunos sectores sociales se inician reflexiones importantes referidas a la condición de niño o niña, a su cuidado y a su educación.

Ya para este siglo, con respecto a la visión de la infancia en coherencia con los procesos de participación infantil, está relacionada con la aproximación física que los padres y madres establecían con sus hijas e hijos; es decir, aquellos empezaron a romper el paradigma de guardar distancia como mecanismo de autoridad, e iniciaron acercamientos a estos con el objetivo de dominar su mente, su voluntad, sus necesidades, pensamientos y comportamientos, aspectos que no se corresponden con los procesos de participación dado que lo que intentaban los padres y madres era mantener a sus hijos e hijas alienados y modelados bajo sus ideales de educación; perspectiva contraria a la de participación infantil debido a que esta señala que “los adultos necesitan aprender a escuchar, apoyar y a orientar, y a saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo” (Hart, citado por Gallego-Henao 2014, p. 17).

Según lo señalado, en la modernidad, no se hacía ningún tipo de distinción entre el sujeto adulto y el niño o niña; este era uno más, quien debía adaptarse a la vida social y cultural de la comunidad, y para quien no existían espacios de recreación, educación y esparcimiento que respondieran a sus características físicas y cognitivas, ni tampoco a sus necesidades. De igual manera, la literatura evidencia que los espacios de participación infantil no existían debido a que el niño o niña era quien debía acomodarse al mundo adulto, y no al contrario.

Sin embargo, la visión nombrada en las líneas anteriores cambia cuando se empieza a reconocer a los niños y a las niñas no “como objeto de misericordia y de asistencia” (Galvis, citado por Gallego-Henao 2014, p. 17), sino como sujetos de derechos, de quienes depende el futuro del país, con capacidades para tomar decisiones y hacer parte de los diferentes procesos que se relacionan tanto con su vida como con las dinámicas sociales, culturales, educativas y políticas.

Con referencia a los planteamientos enunciados, se puede decir que el siglo XX ha sido denominado como el siglo de los niños y las niñas, debido a que se dieron cambios significativos en cuanto a legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza.

Por su parte, en el siglo XXI la visión de la infancia está centrada en reconocer a niños y niñas como seres humanos titulares de derechos, merecedores de respeto, protección y amor, con lo cual se percibe que se ha tenido importantes avances en relación con su papel protagónico.

Ser conscientes de que el niño o la niña es un sujeto activo en su desarrollo, también implica reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento; y que esto implica entonces para los agentes involucrados en su cuidado y educación, una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida; concediéndoles voz crítica para su propio desarrollo (Pineda y Cols, citado por Jiménez Pinzón, 2010).

En síntesis, las conceptualizaciones sobre infancia han hecho que la condición de niño o niña se transforme, hasta llegar a un punto en la historia en el que se considera la necesidad de disponer escenarios de participación para ellos y ellas desde la primera infancia. Así pues, los niños y las niñas pasan de ser seres cosificados a niños y niñas participantes; el hecho de pensar al niño o niña con un nuevo lugar en la historia, es el primer paso para concebirlo como un ser humano con capacidad para ser parte de su mundo y hacerse visible en él; asimismo, “la confianza, la seguridad en sí mismos, la toma de decisiones y otras competencias para participar deben adquirirse gradualmente y con la práctica, por esta razón deben haber oportunidades crecientes para que los niños participen” (Hart, citado por Gallego –Henao, 2014, p.8).

La participación desde la perspectiva del Comité de los derechos del niño, no es solo un medio para llegar a un fin, es un derecho civil y político básico para todos los niños y niñas, convirtiéndose en un fin en sí mismo.

En la actualidad al hablar de participación, tenemos que hacerlo integrando diferentes perspectivas. No únicamente pensar en la definición de un derecho, sino también incluyendo las diferentes implicaciones socio-psico-político-educativas que tiene.

Por lo tanto, tal como sostiene Novella (Citado por Secretaría de Infancia de la Generalitat de Catalunya, 2009), la participación de los niños se tiene que entender desde múltiples perspectivas: como un derecho reconocido, como un valor democrático, como una herramienta formativa, como una metodología de trabajo, como un principio que impulsa el desarrollo y define el rol de los niños en su comunidad y las relaciones personales, como una forma de entender y de estar en el mundo, etcétera.

Al respecto Hart (citado por Apud, 2001, p.4) afirma que:

...la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que se vive”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa.

Al hablar de participación hablamos de un proceso educativo cuya meta es hacer que la persona resulte protagonista de su vida, que sea autónoma (y lo mismo aplicado a un colectivo). Esto se traduce en que sea capaz de asumir decisiones y ser responsable ante éstas.

Para fines de esta investigación, que comprende niños en edades de 0 a 3 años, entenderemos la participación infantil como algunos de sus aspectos constitutivos, que sitúan al niño en un rol activo durante las interacciones pedagógicas, y que les permite desarrollar capacidades para la toma de decisiones, autonomía, autoconfianza, creatividad, opinión propia, autoestima, iniciativa, responsabilidad, solidaridad, cooperación y otros valores como el amor y el respeto, básicos para la formación de su personalidad y su éxito como un ser integral.

Adriana Apud en el tema No 11 de la revista Enrédete de UNICEF - Formación al Profesorado (2001, p.13) expresa:

La participación infantil supone un aprendizaje de retroalimentación mutua entre la Infancia y los adultos. Podemos clasificar los beneficios de la participación en dos puntos: aquéllos que permiten que los individuos se desarrollen como miembros más competentes y seguros de sí mismos en la sociedad, y aquéllos que mejoran la organización y el funcionamiento de las comunidades.

Concluye diciendo:

Sólo a través de la participación directa los niños y las niñas podrán desarrollar el verdadero valor de la democracia y el verdadero sentido de la cooperación y la solidaridad. Los niños y los jóvenes pueden jugar un papel valioso, pero sólo si creamos los verdaderos espacios para la participación y si reconocemos sus capacidades y derechos, pudiendo así formar personas reflexivas y críticas que actúen en sus comunidades y que, al mismo tiempo, sean conscientes de que lo que pasa y afecta a su localidad, cambia y afecta al mundo.

Como seres humanos, los niños, niñas y adolescentes también participan y se expresan en sus espacios de relaciones. Tradicionalmente esta capacidad les había sido limitada, pero el reconocimiento de estos/as como sujetos de derechos, pone en contexto a los adultos para entenderlos/as y considerarlos en los procesos educativos, como personas con igualdad de derechos a los/as cuales no se puede discriminar por razones de edad.

En este estudio se convierte en relevante, el reconocimiento que los adultos tengan de la capacidad de expresión del niño y la niña, así como la capacidad para escuchar y aceptar las diversas formas de comunicación de los niños. Generar espacios para la práctica de la participación es un reto y un medio para alcanzar aprendizajes.

Según los fundamentos y principios del Código de la Niñez y Adolescencia de nuestro País, el artículo. 3 establece que “Toda niña, niño y adolescente es sujeto social y de Derecho, y por lo tanto *tiene derecho a participar activamente en todas las esferas de la vida social y jurídica*, sin más limitaciones que las establecidas por las Leyes”.

Estos derechos requieren el conocimiento y respeto por parte de la familia, la escuela, los poderes públicos, de los mismos niños y, en general, de toda la sociedad.

En el caso de la participación de los niños, niñas y adolescentes, diversos autores han planteado varias tipologías o clasificaciones, concretamente Roger Hart (citado

por Jaume Trilla y Ana Novella (Citado por Suriel, 2006, p.15) propone las siguientes:

Tipología	Contenido
Manipulación	Los niños y niñas participantes no entienden el asunto en el que participan ni lo que hacen
Decoración	Se utiliza la participación de niños y niñas de forma decorativa. Ahí, los mismos/as tampoco entienden su participación.
Participación simbólica	Los niños y niñas participan pero sus opiniones no tienen incidencia y no se toman en cuenta.
Participación asignada pero informada	La participación de los niños y niñas es planificada al margen de los/as mismos/as pero ellos/as la comprenden y son conscientes de las acciones que se les proponen.
Participación consultada e informada.	A los niños y niñas se les solicita opinión sobre su participación en determinado proyecto. Sus ideas son tomadas en cuenta.
Participación en proyectos iniciados por adultos/ as pero cuyas decisiones son compartidas por los niños/as.	Los niños y niñas participan en la toma de decisiones de proyectos iniciados por adultos/as.

Tipología	Contenido
Participación en proyectos iniciados y dirigidos por niños/as	Los/as adultos/participan facilitando el proceso.
Participación en proyectos iniciados por niños/as compartiendo decisiones con adultos/as	Los niños y niñas deciden involucrar a adultos/as en el proceso

Por su parte Jaume Trilla y Ana Novella, en educación y Participación Social de la infancia (2001) proponen la siguiente clasificación, en esta propuesta se afirma que desde el primero hasta el último tipo, se da un incremento progresivo en cuanto a la complejidad de la participación:

Tipología	Contenido
Participación simple	En esta forma de participación, los niños y las niñas toman parte en un proceso o actividad como ejecutantes sin haber intervenido en la preparación del/a mismo/a en las decisiones sobre su contenido y desarrollo. Ejemplo: participar en un acto aplaudiendo, gritando, etcétera.
Participación consultiva	A los niños y niñas se les pregunta su opinión sobre un asunto concreto.

Tipología	Contenido
Participación proyectiva	El niño o niña no sólo opina desde fuera sino que se convierte en un/a agente que participa en la definición de un proyecto, su sentido y sus objetivos. En este tipo de participación pueden estar involucrados adultos o no.
Metaparticipación	Los propios niños y niñas generan nuevos espacios y mecanismos de participación. El objetivo es la exigencia de la participación en determinados ámbitos.

El ejercicio de la participación en los niveles expuestos anteriormente, exige el reconocimiento de que los niños, niñas y adolescentes que disfrutan del derecho, tienen capacidad de decisión y que asumen un compromiso/responsabilidad, sobre todo, en los casos de participación proyectiva donde ellos/as mismas proponen acciones y las ejecutan.

Según las consideraciones del grupo de expertos sobre participación infantil, convocado por la Secretaría de Infancia de la Generalitat de Catalunya (2009, p.4), “se entiende por participación social infantil, todo aquello que hacen los niños, de forma individual o colectiva, con la intención de incidir, transformar su entorno, sus relaciones y las posibilidades de desarrollo personal y colectivo. Por lo tanto, todo aquello que hace de los niños actores de su propia vida y del entorno”.

Así mismo en la era post moderna, Pineda (2008. p. 9) expresa:

Lo esencial de lo activo y participativo es que el niño/a incide en su entorno, decide, expresa su criterio, hace y cambia cosas. Se trata de un rol en la vida con los adultos y demás niños/as. Lo esencial de la actividad humana es ser un proceso transformador de sí mismo y del entorno. Para

ello hay que facilitar un clima de libertad, de exhortación, tolerancia, etc. El adulto debe respetar espacios de autonomía de los niños y niñas.

Estos abordajes de la participación desde la perspectiva de los derechos, permiten reconocer al niño y niña como parte fundamental del proceso de aprendizaje, lo que genera retos en la forma de planear e implementar las actividades propuestas dentro del contexto de educación inicial, en las que ellos y ellas son el eje fundamental como sujetos visibles que interactúan con adultos y pares.

En la era post moderna el concepto del niño/a activo, significa una ruptura de concepciones tradicionales aún existentes sobre los niños y niñas. Según las concepciones tradicionales el niño/a es un ser receptivo de conocimientos, de valores, hasta de intereses. Por esta razón, todo lo recibe y se le da ya hecho o elaborado. Al niño/a sólo le toca repetir o reproducir y por lo tanto lo único que hacen los adultos es darle y ellos se encargan sólo de recibir. Una nueva concepción del niño/a favorece el rol activo tanto en el pensar, en el sentir y en el actuar.

De igual forma decía Pineda (2008 p.1) “La naturaleza es sabia, los seres humanos nacemos con una disposición para aprender, nacemos dotados para: observar, tocar, escuchar, oler, degustar, preguntar y experimentar; a través de estas acciones nos acercamos al medio ambiente del cual disponemos y aprendemos”

Hace referencia a que los niños necesitan una educadora que les permita vivir nuevas experiencias, que ayude a descubrir respuestas a cada pregunta y a la vez, haga nuevas preguntas proporcionando el tiempo necesario y las posibilidades para escuchar, experimentar, oler o tocar, de manera que el niño busque respuestas independiente o en equipo.



Los ambientes educativos, la higiene, la estética y el curriculum son tarea de toda la comunidad educativa. Por ello deben participar niños/as, familias y otros actores de la comunidad: dando ideas, recolectando, clasificando, creando y actuando.

Para Mokwena (Citado por Sauri y Márquez, 2005, p.3), existen tres tipos de razones básicas que explican la relación entre participación y los procesos de desarrollo, que podemos sintetizar como sigue:

- La participación permite el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades esenciales para el desarrollo de confianza y del carácter, en el marco de la familia, su grupo de pares, la comunidad y adultos significativos.
- La práctica de la participación es un método efectivo para facilitar el logro de objetivos y una forma de trabajar con niños, ya que en la medida en que se logra un mayor compromiso de los niños se desarrollan mayores habilidades: apertura al aprendizaje, diálogo crítico, creación de relaciones de respeto mutuo con los adultos, despliegue de habilidades para la resolución de problemas y el ejercicio de la creatividad y la iniciativa.
- La participación es también un resultado del proceso de desarrollo del sujeto: las habilidades de participación adquiridas durante la juventud son parte de un proceso de formación de la identidad que se vuelven parte de la propia definición del individuo y da forma a su relación con la sociedad en su vida futura.
- Cuando educamos a los niños, niñas y adolescentes para que participen y expresen su opinión contribuimos a la formación de sociedades más democráticas que busquen soluciones a conflictos sobre la base del diálogo y al respeto de las posiciones contrarias. La participación y expresión son valores esenciales en una comunidad pacífica, por lo tanto, todos/as estamos comprometidos/as a inculcarlos a las futuras generaciones.
- Por otro lado, el ejercicio de la participación de los niños, niñas y adolescentes es la mejor expresión de su reconocimiento como sujetos de derechos. Esto

implica que los mismos son agentes activos en la promoción y exigencia de los derechos de que son acreedores por ser seres humanos. Al igual que los adultos, tienen derecho a expresar su opinión sobre asuntos que le competen en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Igualmente, tienen la capacidad para organizarse y plantear soluciones a problemas que les afectan.

La participación tiene que formar parte de la cotidianidad de los niños y tiene que surgir de forma natural, motivada y libremente asumida. Los niños y las niñas desde que se levantan hasta que se van a dormir tendrían que tomar parte activa en los temas que les afectan y tienen que estar acompañados en estos procesos con el fin de asumir responsabilidades y adquirir compromisos.

Los adultos, individual y colectivamente, tenemos que ser capaces de escuchar y entender lo que dicen los niños, proporcionar diferentes espacios para facilitar el ejercicio del derecho a la participación social y respetar sus tiempos y ritmos al participar.

Para avanzar en la participación social de los niños, se necesita promover cambios de ciertas actitudes de los adultos, de forma prioritaria, relacionados con:

1. Considerar a los niños y niñas como actores sociales activos y como ciudadanos del presente, no sólo del futuro.
2. Otorgar importancia y entidad social a las actividades "pequeñas" de la cotidianidad infantil que tiene potencial de ejercicio práctico como experiencias de participación responsable.
3. Escuchar, entender y aceptar la perspectiva de los niños y niñas.
4. Afrontar, trabajar y superar las resistencias que origina la participación social de los niños. Las experiencias de participación que se están desarrollando en la actualidad muestran resultados positivos, tanto para unos como para los otros.

VI.2 Primera Infancia y Participación

Wasserman (citado por Pavez 2012, p. 82) resalta que la etimología de la palabra infancia proviene del latín *in-fandus*, que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra. Ella menciona que se le llame “infante” al hijo del rey que está en la línea sucesoria al trono y que no puede ser heredero mientras el primogénito –heredero de hecho– esté vivo. Por lo tanto, su etimología expresa claramente que la palabra infancia refiere más bien a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años de edad.

Según la Real Academia Española, la palabra niño o niña proviene de la voz infantil o la expresión onomatopéyica *niño*, que refiere al que está en la niñez, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia, entre otras características. Por otra parte, la niñez es definida por la RAE como: i) el período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad –mismo significado de la palabra infancia–; b) el principio o primer tiempo de cualquier cosa; y c) la niñería, acción propia de niños. Tanto la palabra infancia como niñez sugieren el período vital que transcurre durante los primeros años de la vida humana.

Para Wasserman (citado por Pavez 2012) la palabra niño o niña presenta una polisemia muy amplia, aunque en general alude a la condición de las personas con pocos años de edad o que se encuentran en posición de subordinación social (servidumbre). La palabra niña también se utiliza para designar a la pupila del ojo, ya que “pupila” proviene del latín *pupilla* que significa huérfana menor de edad y que está bajo la autoridad de una persona tutora.

Según la Política Nacional de Primera Infancia en Nicaragua, se entiende por Primera Infancia el período fundamental de la vida desde el embarazo hasta los 6 años de edad.

Se reconoce que niñas y niños desde su primera etapa en la vida *son sujetos y*

titulares plenos de derechos, seres con capacidades y potencialidades, creadores, activos y protagónicos en todos los procesos de la vida, escuela, familia, juego, arte, cultura; el Estado, las familias, comunidades y la sociedad en general deben restituir plenamente sus derechos.

Cada niña o niño es un ser integral, una totalidad humana, física, cognitiva, afectiva, social y espiritual. Es a partir de la niña y el niño que se deben articular los diferentes programas y acciones de salud, nutrición, educación temprana y socialización para su desarrollo, tomando en cuenta que los estímulos afectivos y las condiciones del medio en que se desenvuelvan tienen influencia relevante para desarrollar sus potencialidades.

Cada niña y niño en estas edades debe tener la oportunidad de contar con un ambiente estimulante, protector, seguro, donde viva y se desarrolle saludable, emocionalmente seguro, socialmente cooperativo, solidario y con capacidad de aprender. La Primera Infancia es un tiempo de amor, juego, aprendizaje; las familias son educadoras y protectoras y las sociedades asumen colectivamente esta responsabilidad.

Según la Política Nacional de Primera Infancia: El Desarrollo Infantil Integral de niñas y niños menores de seis años o Desarrollo Infantil Temprano es la intervención en los primeros años de vida del ser humano, es el conjunto combinado de acciones integrales de salud, nutrición, educación, estimulación y cuidados provistos por la familia, comunidad y el Estado para lograr su máximo desarrollo (MIFAN, 2011).

Según Robert Myers (1993), el Desarrollo del niño es un proceso de cambio en el que el niño aprende a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás.

Es un proceso que tiene características de multidimensional, de proceso integral, se produce continuamente, se produce en la interacción, se ajusta a determinado patrón único para cada caso.

VI.3. Interacciones Pedagógicas

Para fines de esta investigación debemos mencionar que el Programa Educativo de 0 a 3 años está organizado en tres ámbitos de desarrollo y cada ámbito contiene diversos aprendizajes esperados. Cada aprendizaje esperado hay que facilitar y alcanzarlo con distintas actividades. A estas actividades se les denomina interacciones pedagógicas; y es en ellas donde se visualiza la participación de los niños y niñas. Las interacciones pedagógicas son las acciones sustantivas en la implementación del currículo de 0 a 3 años, las que son graduales y van de lo sencillo a lo complejo en la medida que las niñas y los niños avanzan en su aprendizaje.

Las interacciones pedagógicas entre actores educativos (estudiante, contenidos y docente) que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben entenderse desde una perspectiva socio-constructivista. Desde este enfoque, debe insertarse entonces el contexto en el que se están desarrollando los aprendizajes, así como los constructos previos y en desarrollo (Morales Ramírez & Díaz Barriga, 2009).

VI.4 Enfoques de la Participación en Primera Infancia

Existen dos puntos de vista para abordar el tema de la participación infantil en las actividades educativas: desde un enfoque de derechos y el pedagógico, en una etapa crucial de la vida del niño, donde la participación es más difícil de promover por conceptos ya establecidos en las familias, escuela, comunidad y en nuestros instrumentos jurídicos y educativos.

VI.4.1 Enfoque de derecho

La primera infancia ha sido víctima de una dominación adultocentrista que históricamente la ha reconocido como unos adultos pequeños incapaces de tomar decisiones, que necesitan las orientaciones y protección de los adultos que siempre han sabido lo que más les conviene. Es decir, en palabras de Santos

(citado por Barona 2016), los niños en la modernidad han sido considerados como parte de la naturaleza, lo que les ha impedido ser visualizados y reconocidos como ciudadanos.

Nuestras escuelas promueven valores que obstaculizan el despliegue activo de los niños y niñas: ponen en el centro la disciplina, la pasividad, el cumplimiento de órdenes adultas, defender el orden por el orden, imponer un respeto hacia el adulto por ser adulto y no porque se haya ganado una autoridad legítima. El adulto con frecuencia decide y desarrolla acciones que corresponde hacer a los niños y niñas, toma decisiones reemplazando las que tienen que tomar niños y niñas.

La concepción de infancia ha variado a lo largo de los años dependiendo de las condiciones de la sociedad vigente. Hoy día se considera a la primera infancia como la etapa más importante en los seres humanos y gracias a avances normativos se les reconoce como sujetos sociales. A pesar de todos estos esfuerzos falta mucho por reconocer: se sigue considerando al niño y niña pequeño como alguien ausente de capacidades para tomar decisiones.

La participación de los niños, contribuye a formar la ciudadanía infantil y aunque los avances son más incipientes en este tema, el marco jurídico nacional declara que las niñas y niños pequeños tienen derecho a expresar sus opiniones y que dicho derecho se convierte en un componente fundamental en esa formación de ciudadanía, pero no especifican qué tipo de ciudadanos y cómo se deben formar.

Se ve el énfasis en el tema de la participación, pero tampoco ahondan en la participación infantil, aquella que se debe posibilitar no sólo en el ámbito privado sino, y sobre todo en el público, pues darle voz y lugar al niño y niña contribuye a fortalecer su propia identidad y ratificar su pertenencia a la comunidad que los recibe y acoge, y la formación ciudadana en la primera infancia debe guiarnos hacia ese camino.

Actualmente la concepción del niño como sujeto de derecho desde la Convención de los derechos del niño, establecida en 1989, firmada y ratificada por Nicaragua en 1990, el Código de la Niñez y la Adolescencia 1998, la Política Nacional de

Primera Infancia en el 2011, abren la perspectiva de una nueva visión y una nueva reglamentación que reconoce a niños y niñas como sujeto social y de derecho con derecho a participar en todas las esferas de la vida social y jurídica, lo que incluye sus procesos educativos desde las primeras etapas de su vida.

La nueva visión tiene que ver con pensar a los niños y las niñas con el reconocimiento del papel activo que estos pueden tener frente a su realidad y la capacidad que tienen para contribuir a su propio desarrollo, el de su familia y su comunidad (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, es un tratado internacional de Derechos Humanos que desde su aprobación ha transformado la vida de los niños y sus familias en el mundo.

La Convención sobre los Derechos del Niño se compone de un total de 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas:

- Derecho a la supervivencia
- Derecho al desarrollo
- Derecho a la protección
- Derecho a la participación

La participación es una de esas categorías más importantes en la construcción de la democracia y a través de ella, se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos, como el respeto de las opiniones de los niños y plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno.

Apud (2001) expresa tres espacios básicos donde se puede desarrollar la participación: Nivel familiar, escolar, local o municipal

La familia es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Parte de su importante papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia, las capacidades de acciones participativas y el

sentido de responsabilidad social.

Por lo tanto, puede resultar favorable que los padres y madres intervengan o, al menos, presencien experiencias de participación infantil real en otros escenarios como la escuela y la comunidad.

La escuela es el segundo espacio fundamental para potenciar la participación de los niños y jóvenes. Sin embargo, a pesar de este hecho, algunas prácticas educativas tradicionales se han opuesto a que en la escuela se adopten y desarrollen experiencias de participación infantil real.

Los objetivos formativos de las instituciones educativas, principales agentes socializadores del Estado, se centran fundamentalmente en torno a unos valores de estabilidad y defensa de la democracia. Además, en el ámbito escolar se puede decir que el desarrollo de experiencias prácticas de participación infantil no sólo cuestiona los miedos a un sistema educativo sin reglas ni control, sino que resulta determinante en el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivas.

El nivel local o municipal es el tercer campo para la participación infantil. El municipio es el espacio de participación ciudadana, incluyendo a la infancia, más importante en el proceso de consolidación de una democracia. El ámbito local es la esfera donde las personas desarrollan gran parte de su vida social y afectiva y donde ésta se articula con la de los demás. Mediante una participación infantil activa en el municipio, se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más 'miembros activos' del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la comunidad.

La participación infantil es un derecho que tienen todos los niños y las niñas, este derecho visto en los primeros tres años de vida les permite la socialización,

libertad de expresión y la libertad de pensamiento, brindando herramientas para lograr procesos asertivos y aportar a la construcción del sujeto dentro de la sociedad.

La participación de niñas y niños en los procesos de su propio desarrollo les induce a tomar decisiones, a tener confianza en sí mismos, y afrontar sus capacidades intelectuales, que les permitirá tener un buen desempeño en toda su vida.

Niñas y niños participan cuando los adultos que les acompañan son sensibles en el ambiente que lo rodea y aprenden a saber lo que el niño y la niña quieren manifestar con sus actos. Desde el nacimiento los niños están participando y expresándolo en el balbuceo, llanto, gestos. etc....

Participan cuando eligen juguetes, cantos, cuentos, artes con base a su cultura y tradiciones culturales como rondas, poemas, adivinanzas, juegos tradicionales, pinturas, tanto en el nivel familiar como en los espacios públicos, parques, museos, bibliotecas, centros comerciales, etc.

A la luz de nuevas investigaciones con infantes, se ha venido dando un salto cualitativo en la mirada y en el abordaje de la infancia. Es así que se parte de reconocer al niño como:

- Sujeto de derechos: Persona en evolución permanente, que requiere de condiciones específicas para crecer y desarrollarse, cuya singularidad y particularidad deben ser reconocidas en todos los campos de su desarrollo.
- Sujetos de acción más que de reacción: Los bebés llegan al mundo dotados de capacidades para percibir, moverse, relacionarse con el entorno y aprender. Estas capacidades le permiten observar su entorno, intervenir en él de acuerdo a sus posibilidades e iniciativas, transformarlo y a partir de esa interacción también se transforman. La acción del niño es la que le permite explorar, conocer y formar su pensamiento.
- Seres sociales, que necesitan al otro para crecer y desarrollarse: Los niños se

desarrollan como sujetos sociales a partir de otros, con otros y en oposición a otros; mientras van otorgando sentido y significado a su entorno, con el que establecen intercambios recíprocos. Entender al niño como un sujeto social significa reconocer que cada niño nace dentro de una comunidad, marcada por un origen, una lengua, una región geográfica, valores, cierta manera de mirar, sentir, pensar y actuar en el mundo, compartidos por su grupo de pertenencia. Si bien esta pertenencia establece ciertas condiciones de semejanza es necesario considerar que el niño es un ser único.

Los niños y niñas, además son seres que se desarrollan de manera integral, es decir, desde el movimiento, la emoción, la comunicación no verbal y verbal, y el pensamiento, procesos que se realizan en forma simultánea, por lo que no podemos promover su desarrollo a partir de acciones aisladas que fragmenten su percepción del mundo o que los limiten en la vivencia de esta integralidad.

Sin embargo, no todo está acabado, para que este derecho sea una realidad, los adultos tienen que aprender a escuchar a los niños y a crear espacios en los que estos puedan contribuir de forma significativa como personas, pero esto inicia desde la educación inicial en el hogar, promoviendo confianza en los niños y algunos valores y actitudes en la familia como la escucha, el diálogo, el respeto y la participación independientemente de la edad y sexo de quienes la conforman.

VI.4.2 Enfoque pedagógico

Históricamente, en las interacciones pedagógicas, los niños han sido vistos como recipientes de aprendizaje, receptores pasivos de la protección de adultos. No obstante, la participación implica desarrollo de capacidades y aprendizajes, que tienen que ver con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, los niños a través de su participación son agentes de cambio de sus propias vidas, las de su familia y las de la sociedad, con derecho a ser escuchados y tomados en serio en decisiones y acciones que los afectan.

La participación debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo

tanto para los niños como para los adultos, es una permanente relación con los adultos.

La participación infantil enfatiza en la construcción permanente de métodos, técnicas e instrumentos apropiados a cada edad, para la promoción de roles activos o participación, así como la generación de sistemas de seguimiento y evaluación de las experiencias infantiles en este campo

Componentes tan fundamentales como la confianza, la curiosidad, la capacidad para relacionarse con los demás y la autonomía, dependen del tipo de atención y cuidado que reciben los niños por parte de ambos padres y de las personas encargadas de brindarles espacios educativos.

Los niveles de participación que niños y niñas desarrollan durante los primeros años, va a determinar en gran medida tanto su desempeño en la escuela primaria como los logros intelectuales, sociales y laborales a lo largo de su vida. El terreno perdido en materia de aprendizaje y desarrollo (espacios de participación) durante los primeros tres años de vida nunca se recupera. Esto en términos prácticos quiere decir que los niños que no reciben lo que necesitan durante este período, no van a poder desarrollar todo su potencial.

La participación desarrolla en los niños el sentido de pertenencia y la identificación con su medio. Cuando los niños se involucran ej. En la sembrada y regada de una planta la consideran propia, en caso contrario se muestran indiferentes a si crece o se muere. Como indica el psicólogo catalán Heras (2006), en el mundo occidental el ciudadano tiende a considerar ajeno todo aquello que escapa directamente a su gestión.

La participación proporciona oportunidades para el aprendizaje, con ella los niños descubren como solucionar los problemas, como alcanzar un juguete, descubrir el rostro de la madre tras un pañal, la participación continua les brinda experiencia, información y conocimientos, conocen nuevas palabras, las partes de su cuerpo,

valores, creatividad, comunicación horizontal con el adulto y lo que son reconocimientos a su trabajo.

Por ello los procesos de participación son crecientemente apreciados como oportunidades para la educación ambiental de los participantes (Heras, 2006).

VII. *Matriz de Descriptores*

Preguntas	Descriptores	Técnicas	Fuentes
1. ¿Qué concepción de niño y de participación tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar, que sirven de guía para las interacciones pedagógicas que desarrollan?	¿Qué concepción de niño tienen las educadoras del CDI y las que realizan visita a los hogares, que les sirve de referencia o guía para desarrollar sus interacciones pedagógicas?	Entrevista	Educadoras CDI y de Visita al hogar
	¿Qué concepción de participación infantil tienen presente las educadoras en las interacciones pedagógicas?	Entrevista	Educadoras CDI y de Visita al hogar
2. ¿Qué tipo de prácticas de participación activa se observan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el CDI y hogar para alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno.	¿Qué actividades planifica la educadora para promover participación activa?	Análisis Documental	Planes de clases de los últimos 30 días
	¿En qué interacciones, la educadora promueve en el niño toma de decisiones por un juguete, un canto, un cuento o un juego?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
	¿Qué frases de la educadora generan confianza, seguridad y auto estima en el niño?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita

	¿Durante que interacciones pedagógicas la educadora logra ponerse al nivel del niño?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
	¿Cómo se manifiesta el respeto de la educadora por el interés del niño y niña?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
	¿Qué mensajes prácticos brinda la educadora a la familia para ir educando en la promoción de la participación activa?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
	¿Qué interacciones educativas permiten al niño desarrollar su capacidad creativa, lúdica y de fantasías?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
	¿Qué actividades promueven que niños y niñas resuelvan problemas sencillos como parte de la actividad pedagógica?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
	¿Qué muestras de escucha tiene la educadora ante los intereses de niñas y niños?	Observación	Niños atendidos en CDI y Visita
3. ¿Cuál es la relación entre las concepciones de niño y participación activa que tienen las educadoras y las	¿Qué relación existe entre la concepción de niño y participación que tienen las educadoras con las interacciones pedagógicas que desarrollan?	Análisis documental	Educadoras CDI y de Visita al hogar

interacciones pedagógicas que desarrolla con los niños y modela a la familia?	¿Qué diferencias existen entre las interacciones pedagógicas que desarrollan: educadoras que tienen una concepción amplia del niño, tanto en derechos como en el reconocimiento del papel activo del niño en su propio desarrollo, con las interacciones que brindan educadoras que conservan un enfoque tradicional basado en necesidades.	Análisis documental	Educadoras CDI y de Visita al hogar
4. ¿Qué función e importancia adquieren los medios didácticos en el desarrollo de las interacciones pedagógicas en el CDI “Jardín de Sonrisas” y las visitas domiciliarias de Bilwi - Puerto Cabezas?	¿Qué tipo de recursos posee la educadora?	Observación	Proceso pedagógico en la Visita y en el CDI
	¿Qué cantidad de recursos posee la educadora?	Observación	Proceso pedagógico en la Visita y en el CDI
	¿Cómo los recursos propician o limitan la participación activa de los niños y niñas en las interacciones pedagógicas?	Observación	Proceso pedagógico en la Visita y en el CDI
	¿Qué importancia tiene los medios didácticos en el alcance de objetivos pedagógicos?	Entrevista /Análisis Documental	Técnicas de Primera Infancia Guía para la aplicación del currículo Marco Curricular

<p>5. ¿Qué propuesta de formación brindarles a educadoras de 0 a 3 años para sensibilizar y desarrollar capacidades que contribuyan a interiorizar la importancia y práctica de la promoción de la participación en los niños durante el trabajo pedagógico, para alcanzar un desarrollo infantil, interactivo y pleno en un trabajo cotidiano de calidad con los niños de 0 a 3 años?</p>	<p>¿Qué fines y objetivos debe tener la propuesta de formación?</p>	<p>Entrevista Grupal</p>	<p>Técnicas de Primera Infancia, Educadoras CDI y de Visita al hogar de 0 a 3 años</p>
	<p>¿Qué bases conceptuales debe contener la propuesta de formación a educadoras de primera infancia?</p>	<p>Entrevista Grupal</p>	<p>Técnicas de Primera Infancia, Educadoras CDI y de Visita al hogar de 0 a 3 años</p>

VIII. *Perspectiva de la investigación*

La línea de investigación seleccionada fue: Ejecución del currículo de Educación Infantil de 0 a 3 años. Esta fue seleccionada por dos elementos: la importancia que tiene en este contexto nicaragüense, la valoración de las primeras acciones de aplicación de la Política Nacional de Primera Infancia y por la necesidad de incidir en esta etapa crucial para el desarrollo infantil.



La metodología de esta investigación fue de carácter cualitativo, con enfoque hermenéutico, por cuanto el interés está centrado en la interpretación y comprensión de las representaciones sociales que tienen

los agentes educativos sobre el ser niño y como estos aplican el derecho de participación durante las interacciones pedagógicas, en un proceso libre en los hogares o centros de desarrollo infantil. Busca comunicar, interpretar y comprender los significados no evidentes de los textos y contextos.

Se trata de conocer la participación de los niños en las interacciones pedagógicas a partir de las concepciones que tienen las educadoras, sin descuidar elementos sociales y culturales formados en una parte de su historia. Lo que convierte la causa de la investigación en una problemática integral.

En este estudio la investigadora asume con este enfoque un rol analítico y observador, busca la comprensión cultural y estilos de relación intergeneracional en la promoción de roles activos de niñas y niños.

IX. El escenario

Esta investigación tiene doble escenario: uno que se encuentra en los hogares de familias que tienen hijos menores de 3 años y otro en el Centro de Desarrollo Infantil de Puerto Cabezas.



Las comunidades de este estudio son 14. Trece rurales y una urbana, donde está ubicado el CDI.

Los elementos comunes en estos escenarios son: el Curriculum de 0 a 3 años, las educadoras y los niños y niñas menores de 3 años. Y más focalizadamente las interacciones pedagógicas que desarrollan.

Hogares:

El primer escenario son 1,324 niños y niñas activas (SME, 2016) de 730 que era su meta para el 2015 según su plan de intervención. De estas 683 son niñas y 641 niños menores de 3 años.

En Bilwi, existen 71 educadoras que atienden Programas de Primera Infancia, de ellas 44 atienden el grupo de 0 a 3 años, estas realizan visitas domiciliarias cada 15 días, el resto realiza visitas bimestrales y atienden directamente a niños en preescolares comunitarios y a niños en CDI.

Bilwi cuenta con 44 educadoras activas del Programa de Acompañamiento a la implementación de la Política de Primera Infancia que atienden a familias con hijos de 0 a 3 años, el 77% de ellas aprobó la secundaria, el 20% son universitarias, 2% que corresponde a una, es técnico superior, al igual que otra es técnico básico y una tiene primaria aprobada. La Guía Técnica (MIFAN,

2011), indica que las educadoras deben tener un mínimo de 6to grado aprobado.

Las visitas casa a casa, son una estrategia pedagógica y política para brindar atención integral a los niños y niñas, se utiliza mayoritariamente para atender a las familias que tienen niñas y niños menores de 3 años.

Los contenidos de la visita se vinculan directamente con el desarrollo infantil, salud, nutrición, brindando a las familias los elementos que contribuyen a optimizar el desarrollo, el afecto, comunicación, valores e importancia del juego. Los materiales con que cuentan para desarrollar las interacciones pedagógicas en su mayoría son elaborados con recursos del medio.

Estas visitas son evaluadas con base a criterios de calidad, a través de un instrumento de 20 ítems que utilizan los técnicos de Primera Infancia de MIFAN para brindar su acompañamiento pedagógico y retroalimentación a las educadoras.

El registro de estas visitas, sus avances, estancamientos o retrocesos se hace en un sistema descentralizado de monitoreo (online) que maneja tanto el nivel municipal como el nacional.

Centro de Desarrollo Infantil (CDI)

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), son centros de atención y cuidado a niños y niñas de 45 días de nacido a 6 años, y nacieron para apoyar a las madres que trabajan, se brindan servicios de educación inicial a menores de 3 años y educación preescolar a los de 3 a 6 años; y para el grupo de 0 a 6 en su conjunto se ofrece en coordinación con el MINSA: alimentación, salud y nutrición mediante control de inmunizaciones y control de crecimiento y desarrollo. Además de recibir a niñas y niños de madres que trabajan, también atienden a niños y niñas que requieren de protección especial.

El CDI Jardín de Sonrisas, funciona en el área urbana y es parte de los 261 CDI

que funcionan actualmente en Nicaragua, se encuentra ubicado en el Barrio Revolución, exactamente de la Alcaldía Municipal 20 vrs al sur, contiguo a la Cruz Roja.

Este Centro tiene una cobertura de 277 niños, de ellos 39 son menores de 3 años (14%) y están distribuidos en los siguientes niveles:

Niveles por edades	Femenino	Masculino	Total
Lactantes	9	5	14
Infantes	10	15	25
Total			39

Los 238 restantes son atendidos en el nivel de preescolar.

Este CDI cuenta con un personal educativo de 10 educadoras, 8 que reciben salario de la subvención recibida y 2 financiadas por MINED. Cuentan con personal de apoyo como: una conserje, dos de cocina, una administradora y dos CPF.

La directora tiene 8 meses de haber asumido la gerencia del centro y cuenta con el apoyo administrativo de un recurso humano.

Este centro es administrado por la alcaldía de Puerto Cabezas, es regulado por el MIFAN y reciben transferencias financieras gubernamentales a través de subvenciones mensuales provenientes de los ingresos de la Lotería Nacional, así como apoyo para el



mejoramiento de las condiciones físicas de infraestructura. Según su capacidad de gestión social, reciben apoyos casuales de alimentos o complementos para la elaboración de las meriendas y almuerzos.

Las guías para la planificación de actividades son los currículos de 0 a 3 años elaborados por MIFAN y para 3 a 6 años, el currículo del MINED. Los materiales para el desarrollo de las actividades de rutina diaria dependen de la administración y coordinación del CDI. El PINE escolar provee trimestralmente alimentos para los almuerzos.

Las familias atendidas son de extracción humilde, generalmente los hombres se dedican a la pesca y al cultivo de bananos y malanga. Las mujeres son ama de casa o tienen trabajos no formales como vender golosinas, lavar, limpiar mariscos. La extracción de madera es otra de las actividades fundamentales en el municipio, aunque el porcentaje de las utilidades que queda en el nivel local es mínimo.

Entre las redes de apoyo cuenta el Ministerio de la Familia, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y el Programa Mundial Alimentario.

X. Selección de los informantes

Inicialmente se estableció coordinación con la Delegada MIFAN de la Región Atlántica Norte, la Directora del CDI y los técnicos que atienden a las educadoras, se explicó los objetivos de la investigación, su importancia y cronograma de visitas al centro y a las familias, se solicitó autorización para todo el proceso, incluyendo el periodo de trabajo de campo en los diferentes escenarios.

La selección de los informantes fue cualitativa y tuvo su nivel de complejidad al adecuarla a los distintos momentos de la investigación, instrumentos y trabajo de campo.

Se seleccionaron con base a un muestreo intencional comprensivo, 44 educadoras activas según el Sistema de Monitoreo y Evaluación de las visitas y 2 de los CDI, para las entrevistas y taller de construcción colectiva.

Se realizó otro proceso de selección al azar en el momento de la entrevista inicial con las 44 educadoras presentes, para determinar a quienes se observaría al momento de hacer la visita domiciliar a las familias. El procedimiento fue a través de una cajita que contenía papelitos indicando las 10 visitas domiciliarias, se desarrolló una ronda infantil en la que se entonó una canción corta, mientras circulaba la cajita. Cada vez que acababa la canción de la ronda, la educadora que quedaba con la caja en sus manos tomaba un papelito de la caja que decía Visita Domiciliar, lo que significaba que la investigadora le acompañaría a una de sus visitas, y así, hasta que quedaron distribuidos los 10 papelitos en 9 educadoras, dado que una de ellas, a través de la misma dinámica, quedó con dos papelitos (dos visitas domiciliarias).

Finalmente en reunión de las 9 educadoras se calendarizó en un papelógrafo los momentos de observación de la investigadora.

En el CDI existen 10 educadoras para atender todos los grupos de edad. Para las observaciones en el CDI, no hubo selección de informantes, dado que las educadoras que trabajan con niños de 0 a 3 años, son dos y atienden juntas en una misma sala al mismo grupo de niños, por lo tanto solo se determinó el momento de las actividades del desarrollo, para planificar las observaciones de la investigadora.

Se programaron con las educadoras seleccionadas: 10 visitas domiciliarias, con 9 educadoras ubicadas en 7 comunidades. En total se visitaron 10 hogares con familias que tienen hijos menores de 3 años. En el CDI se observaron 3 sesiones de trabajo.

Para la entrevista grupal, la investigadora seleccionó un equipo que representara a los diferentes sectores involucrados bajo los siguientes criterios:

experiencia, función que ejerce, distancia a recorrer para las reuniones de equipo; por lo tanto se determinó que el equipo lo constituyeran:

- a. Dos educadoras de familias con hijos entre 0 y 3 años, con más de un año de experiencia en visitas domiciliarias, que hayan participado en procesos de formación de primera infancia, con nivel académico mayor a 6to grado y alto compromiso en el trabajo de primera infancia.



- b. Dos Técnicas del Programa de Acompañamiento a la Implementación de la Política de Primera Infancia del MIFAN, que dan seguimiento a las educadoras seleccionadas para la retroalimentación técnica de las visitas domiciliarias.
- c. Dos Educadoras de CDI - Jardín de Sonrisas – de Bilwi, Puerto Cabezas. Sin embargo, al momento de desarrollarse la entrevista grupal, la directora optó por integrarse en vez de las educadoras, argumentando que los niños atendidos no podían quedar solos.

Otro momento de definición de informantes fue para la construcción colectiva de los contenidos de la propuesta de formación (taller) en el que participaron todas las 46 informantes (44 de visita y 2 de CDI).

El acceso fue una tarea sencilla, dado que existe una relación previa con las técnicas y con la mayoría de las educadoras, al igual que con las del CDI, por la relación de asistencia técnica y administrativa que tienen con MIFAN (instancia donde yo laboro actualmente) y sobre todo por la valoración positiva y de apoyo que tienen de la investigadora.

XI. Contexto en que se ejecuta el estudio

Bilwi es un municipio de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) en Nicaragua, es capital de la Región Autónoma del Atlántico Norte recientemente por Reforma a la Ley N° 59 que trata sobre la división política y administrativa de la República de Nicaragua, aprobada el 21 de junio de 1996, se encuentra ubicado en la franja costera entre las coordenadas 14 grados 03' latitud norte y los 83 grados 22' longitud oeste.

En este Municipio se encuentra la sede del gobierno regional (GRAAN). También se encuentra la ciudad de Bilwi, siendo esta, la más importante de la región. Muchas veces se denomina a esta ciudad con el nombre de Puerto Cabezas, lo que es erróneo, ya que su verdadero nombre es Bilwi, que recuperó en la reforma de la Ley 59.



El municipio limita al norte con el municipio de Waspám, al sur con el de Prinzapolka, al este con el mar Caribe (océano Atlántico), y al oeste con los municipios de Rosita y Waspám. La cabecera municipal está ubicada a 560 km de la ciudad de Managua.

Esta ciudad es también conocida por su puerto, uno de los más importantes del caribe nicaragüense, impulsando un intercambio comercial en la zona, por medio de exportaciones e importaciones a través de "Puerto Cabezas".

El Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, tiene una delegación municipal, que a partir de 2015, también funciona como regional, al asignarles tareas de monitoreo y acompañamiento a los municipios de Waspám y Prinzapolka.

Bajo la coordinación de MIFAN funciona el Programa de Acompañamiento a la Implementación de la Política de Primera Infancia, el que sirvió de marco de referencia para el proceso de investigación. Este cuenta con dos técnicas municipales y una regional que habitan en el municipio y son profesionales del área educativa. A través de este Programa y estos recursos humanos el gobierno de Nicaragua impulsa la aplicación de la Política de Primera Infancia.

La cosmovisión de la Costa Caribe es muy particular, las concepciones de género, desarrollo humano de la niñez y el tema de salud, son conservadoras. Cuentan con una organización comunitaria que la conforma el Wihta, el síndico, el consejo de ancianos de la comunidad y el policía comunal; en la estructura territorial existe una junta directiva de un bloque de comunidades, donde el presidente gerencia los recursos económicos; a nivel municipal el alcalde y luego el Consejo Regional (que es donde está ubicado el CDI en estudio).

Además de estas instancias, entre las redes de apoyo de las educadoras de primera infancia están el Ministerio de la Familia, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, el Programa Mundial Alimentario y organizaciones no gubernamentales.

XII. Rol del investigador

Mi experiencia en procesos de investigación ha sido poca y variada, algunas desarrolladas por necesidad personal desde el ámbito laboral, una de ellas con incidencia internacional, en ese momento yo trabajaba en la contraparte nacional.

La primera experiencia fue para concluir estudios universitarios en la facultad de humanidades, en este caso trabajé procesos de rehabilitación con niños con parálisis cerebral, donde investigué la importancia que daban los padres a estos procesos a desarrollar con sus hijos.

Otro fue, un proceso de investigación con adolescentes en tema de Salud Sexual y Reproductiva, este era financiado por la Unión Europea y lideraba la investigación la Universidad de Gantt, el proyecto se llamó CERCA y la contraparte de país era el Consorcio CIES-UNAN (Facultad de Medicina) .Su objetivo era formar y fortalecer el sistema de atención primaria en salud haciéndolo más acorde a las necesidades sexuales y reproductivas de los adolescentes, mediante la intervención en la comunidad mejorando el acceso a servicios médicos primarios de la calidad, con un ambiente adecuado y con personal capacitado.

Al finalizar un curso de formación y una etapa de Proyectos de Primera Infancia para la cual trabajaba, se realizó una exposición científica de las mejores experiencias de trabajo, estos estudios fueron tutorados por el equipo técnico del Programa del cual era parte.

Otros Procesos con metodología de investigación han sido las líneas de base de proyectos de Desarrollo Infantil a nivel nacional y los estudios de medio término o evaluativos de los mismos, en los que me ha correspondido evaluar para seleccionar la firma ganadora y acompañar su trabajo de campo.

He sido invitada por esta universidad (UNAN) para ser lectora y jurado de algunas investigaciones para optar a títulos de licenciatura.

Durante esta investigación, mi rol como investigadora, fue coordinar las acciones que conlleva el estudio en sus diferentes fases, desde la definición inicial del problema, justificación del mismo, propuesta metodológica, coordinaciones organizativas para su realización, trabajo de campo propiamente dicho, procesamiento de datos, informe final y devolución de la información.

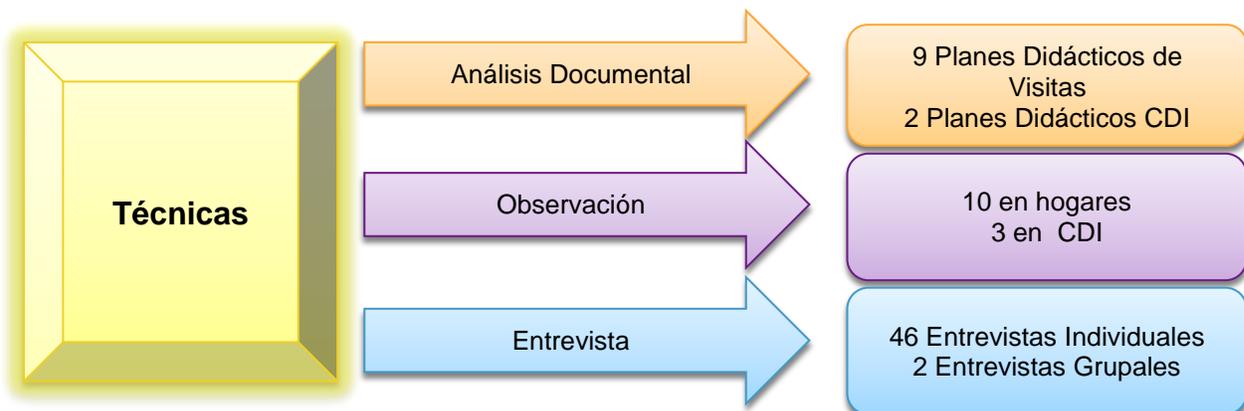
Un elemento situacional que representó una oportunidad en este caso, fue el hecho de que actualmente formo parte del equipo técnico nacional de la Dirección de Primera Infancia, esta condición laboral, me permitió agilizar

algunas coordinaciones con los recursos humanos involucrados en esta investigación.

Esto permitió mayor acceso a información del expediente técnico y administrativo del CDI y al Sistema de Monitoreo y Evaluación (SME) del Programa donde se registra la calidad de las visitas realizadas por las educadoras, en general, el hecho de estar vinculada a esta área de trabajo me brinda oportunidades y retos ya que el tema en cuestión forma parte de las grandes metas de la dirección técnica para la cual me desempeño actualmente.

La experiencia en el campo de primera infancia fue una fortaleza técnica para el trabajo de investigación, sin embargo lo que corresponde a aspectos de metodología de investigación ha sido un campo menos experimentado

XIII. Las estrategias para recopilar información



Para recopilar la información de este estudio fue preciso planificar con precisión los espacios y tiempos oportunos para conocer las prácticas de participación activa de niñas y niños menores de 3 años, contar con los informantes necesarios en cada momento. Esto también implicó la preparación previa de los insumos necesarios como fotocopias de instrumentos, diseños metodológicos, coordinación con las técnicas de primera infancia, boletos aéreos, auto preparación (técnica y lingüística), así como una planificación específica para alcanzar las metas programadas en cada viaje Managua – Bilwi, lo que permitió ver el antes y durante de la actividad educativa.

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron para recolectar la información en esta investigación fueron: análisis documental, entrevista, observación, entrevista grupal. El orden en que se aplicaron fue: análisis documental para conocer mejor el problema de investigación, luego las entrevistas para conocer las concepciones, seguidas de observaciones en ambas modalidades (visita al hogar y CDI) para constatar lo expresado en la entrevista y conocer nuevos elementos planificados, paralelamente se fue haciendo análisis documental, para conocer la relación de la información de la entrevista con lo observado, así como conocer más sobre los medios didácticos encontrados y su relación con las interacciones pedagógicas, entrevista grupal para construir las bases conceptuales de la propuesta de formación.

El análisis documental consistió en la revisión de 11 planes didácticos utilizados en los últimos 30 días (ya desarrollados): 9 realizados por las educadoras seleccionadas para observar la visita y 2 planes didácticos de educadoras de CDI.



La observación se realizó a 13 sesiones de trabajo: 10 de Visita al hogar y 3 de CDI. Para desarrollar estas observaciones, contamos con el apoyo de las técnicas de primera infancia correspondientes, quienes guiaron por las distintas comunidades y hogares seleccionados, tradujeron algunas conversaciones específicas entre la madre y el niño o la madre y la educadora durante la visita y brindaron los apoyos necesarios.

Para aplicar algunos instrumentos, se aprovecharon reuniones mensuales en la delegación MIFAN, donde desarrollaban temas de formación continua en fechas que retiraban la ayuda económica mensual.

Estrategia 1: Visita a la Delegación

Con el objetivo de tener una visión más amplia del foco de estudio, se realizó la primer visita a la delegación de Puerto Cabezas, donde se presentó el tema de investigación y el objetivo de esta visita, que consistía en conocer a través de los planes didácticos de las educadoras las actividades planificadas que promovieran la participación o rol activo de los niños visitados; se revisaron planes de visita domiciliar ya ejecutados e instrumentos de acompañamiento técnico que llena el personal de primera infancia durante el acompañamiento pedagógico que realiza. Esta información fue muy útil y fue triangulada con la información que aparece en el SMS (Sistema de Monitoreo y Seguimiento) de MIFAN.

Posteriormente se hizo revisión documental de la información procesada y de lo que mencionan los distintos autores, para confirmar la relación que existe entre la concepción de niño y participación en las interacciones pedagógicas; y para fundamentar las diferencias existentes entre las interacciones pedagógicas que desarrollan las educadoras que tienen una concepción amplia del niño, tanto en derechos como en el reconocimiento de su rol activo, con las interacciones que brindan educadoras que conservan un enfoque tradicional basado en necesidades.

De igual forma se exploró información sobre los medios didácticos que el curriculum sugiere usar y el que realmente planifica y usa la educadora en sus visitas.

Estrategia 2: Encuentros para entrevistas

Para aplicar las entrevistas se coordinó con las técnicas de primera infancia, el espacio de una reunión mensual y se invitó a las educadoras de 0 a 3 años del CDI.



Se inició un conversatorio donde se aludió que en el trabajo de primera infancia hay muchas cosas que son comunes: los currículum, la capacitación, las metodologías, pero también se dijo que hay otras cosas que son diferentes, como la forma de pensar de las educadoras sobre que es un niño y que es participación, e hicimos otras preguntas para la reflexión para ver si ellas encontraban alguna relación entre ambas concepciones. Muchas querían opinar sobre la introducción y preguntas generadoras realizadas, pero les pedimos que ordenaran y escribieran sus ideas respondiendo por escrito a las preguntas de la entrevista y que posteriormente cuando todas hayan entregado su hoja de papel conversaríamos sobre el interesante tema.

Todas llenaron las entrevistas cuyo objetivo fue conocer la concepción de niño y de participación que tienen las educadoras durante las interacciones pedagógicas que se dan en la visita domiciliar.

Posteriormente a la aplicación del instrumento, se abrió el espacio de opiniones sobre el tema referido a los dos conceptos y su relación entre ellos, la facilitadora promovió la reflexión a partir de refranes, proverbios y frases, a fin de concluir señalando, que nos relacionamos con cada persona, según la concepción que tenemos de ella y que por eso es importante que todas tengamos una concepción bastante común, de niño activo, participativo, siendo niños que crecerán ejerciendo su derecho de participación a partir de una práctica que se lleve desde la primera infancia, tal como lo promueve el currículum y la Política Nacional de Primera Infancia.

El conversatorio posterior amplió la visión que tienen las educadoras sobre ambos conceptos, intercambiaron sus formas de pensar, metodologías aplicadas para promover la participación de los niños en la visita familiar y otros elementos culturales sobre la concepción de niño.

Se aplicaron 46 entrevistas a las 44 educadoras que brindan servicios a familias con niños de 0 a 3 años y 2 educadoras que atienden las mismas edades en el CDI. El instrumento correspondiente a entrevista se encuentra en Anexo 1.

Estrategia 3: Visitas Programadas - Observación

La mayor riqueza de información, la dio la observación.

Tal como se explicó anteriormente la observación de las visitas fueron asignadas al azar entre las 44 educadoras de esta modalidad, mediante una ronda infantil que garantizó la equidad en oportunidades y la transparencia entre ellas para



asumir la visita de la investigadora.

Esta estrategia garantizó la mayor cobertura en el universo de la investigación.

El objetivo de las observaciones era:

1. Conocer las prácticas de participación activa que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje en

el hogar y CDI (actividades planificadas, preguntas generadoras, frases motivadoras, estrategias, técnicas y otras herramientas metodológicas) para alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno.

2. Constatar con qué tipo y cantidad de recursos cuentan las educadoras para realizar las visitas domiciliarias y cómo éstos propician o limitan la participación activa de los niños y niñas en las interacciones pedagógicas.

Estas observaciones fueron acompañadas por la técnica de primera infancia que sirvió de guía en la ubicación de las comunidades y los hogares a visitar; así como en la traducción oportuna de comunicaciones específicas entre la madre y el niño o la madre y la educadora durante la visita.

Para las visitas de observación, la investigadora tuvo que conocer los principales saludos, agradecimientos, frases de despedida en miskito, que permitieran el rapport con la familia y la educadora.

Cabe señalar, que por las distancias entre comunidades e imprevistos encontrados, en algunos casos, solo se avanzó en una observación por día. El instrumento de observación se encuentra como adjunto en el Anexo 2 de este documento.

Estrategia 4: Reuniones de una representación de Agentes Educativos

Locales - Entrevista grupal:

Una vez que la investigación fue avanzando y que los resultados iban fluyendo a la luz de los diferentes agentes educativos, se invitó a técnicas, educadoras, y directora de CDI, para presentar los resultados preliminares de la investigación, y plantearles la necesidad de construir las bases conceptuales de la propuesta de formación, para educadoras de 0 a 3 años, que ayude a desarrollar capacidades para la promoción y práctica de roles activos que conlleven a la participación permanente a las niñas y niños.

Es así como el desarrollo de esta técnica de entrevista grupal, constituyó el inicio o base para la futura definición de la propuesta, se enfatizó en los objetivos, alcances y bases conceptuales que debía contener el documento rector de formación a educadoras de primera infancia.

El producto de esta técnica y esta estrategia se presenta en anexo en este documento de manera integrada, bajo el título Propuesta de Formación para

Agentes educativos de Primera Infancia.

Estrategia 5: Taller de Construcción Colectiva:

Con las educadoras reunidas nuevamente, se presentó los resultados que el estudio venía generando y los pilares fundamentales de la propuesta: objetivos, alcances, bases conceptuales trabajados en la entrevista grupal. Esto se construyó con una metodología activa que inició sensibilizando sobre la importancia de sus aportes, dado que son ellas las que tienen la experiencia en el día a día. Luego se continuó explicando que tenemos las bases teóricas y ahora necesitamos construir un plan de capacitación a partir de la participación ellas, con contenidos y metodologías alternativas que sirva para todas las educadoras del país.

En su mayoría estuvieron de acuerdo que la formación es de las mejores alternativas para superar los vacíos o debilidades encontradas.



Se enfatizó en las debilidades para convertirlas en contenidos y metodologías que promuevan roles activos en la participación de las niñas y niños para alcanzar aprendizajes significativos.

Luego se fue organizando de acuerdo a los objetivos y alcances hasta dar la coherencia esperada.

XIV. Los Criterios Regulativos

Confirmabilidad: Los resultados del estudio fueron presentados a las fuentes de información, a través de entrevista grupal y taller de construcción colectiva. Esta devolución permitió confirmar que la propuesta retoma los intereses de

ellas como educadoras, padres de familia y sobre todo de las niñas y niños.

Las educadoras mostraron satisfacción al sentirse consultadas, lo que generó apropiación de la propuesta y despertar la necesidad de observar los cambios a corto plazo.

Veracidad – Credibilidad: Esta investigación se realizó de forma pertinente, garantizando que su metodología se describiera con exactitud. Tuvo mucho rigor en los resultados y procedimientos utilizados y su contenido es pertinente con la realidad que atraviesa la primera infancia en nuestro país y la necesidad de priorizar a los niños y niñas más chiquitos, no solo en definiciones políticas macro, sino, sobre todo en acciones concretas; así mismo, podemos decir que el estudio es comprobable, ya que la situación actual es un tema que puede ser constatado por las fuentes que aquí se mencionan y que fueron parte fundamental de este estudio. La credibilidad de los resultados no está solamente en este informe de investigación, sino también en la aplicación del mismo a partir de su aprobación técnica por la Dirección de Primera Infancia del Ministerio de la Familia Adolescencia y Niñez.

Consistencia: La información recopilada y los datos obtenidos son consistentes en términos de la demostrabilidad de cada uno de los fenómenos observados y procedimientos realizados. La principal consistencia de la investigación, es la participación activa de los agentes educativos y la apropiación de los mismos en el proceso realizado; lo que se convierte en fortaleza y se reafirma con el involucramiento total de las educadoras, en la construcción metodológica de la propuesta, con el fin de mejorar un escenario social de la región, específicamente de la niñez, en una edad crucial de su desarrollo y de prioridad para el país.

Es una oportunidad para el MIFAN del municipio continuar restituyendo derechos en la familia y en la comunidad con mayor calidad, es un resultado que queda en cada familia protagonista forjadora del presente y futuro de sus hijos.

Aplicabilidad y transferibilidad: Este estudio da cuerpo y fortalece la calidad de lo establecido en la Política Nacional de Primera Infancia y en el currículo de 0 a 3 años. Es posible su aplicación para otros agentes educativos de primera infancia, a título institucional o individual: brigadistas, educadoras, directoras de centros, Promotoría solidaria, enlaces de alcaldías que brindan asistencia técnica a las educadoras de los 130 CDI recién construidos, así como a las figuras que sigan naciendo para dar más cobertura de atención.

Actualmente hay un proceso de organización MIFAN-INIFOM, para implementar la propuesta de formación en 135 municipios con la totalidad de educadoras de 0 a 3 años.

XV. *Estrategias que se usaron para el acceso y la retirada al escenario.*

Una de las primeras estrategias definidas, fue la presentación de la investigadora ante las educadoras como una colaboradora ya conocida, y ante el equipo de MIFAN de la región, como una compañera con funciones de investigadora para este tema. Se plantearon los objetivos de la investigación destacando que la información recapitulada servirá para fortalecer la atención integral que se brinda en las visitas al hogar y en el CDI.

Se planteó que la colaboración esperada de las educadoras consistía en que juntas analizaríamos la situación actual de la participación infantil y juntas construíamos alternativas.

Con el equipo técnico acordamos el cronograma, haciendo énfasis en la necesidad del cumplimiento, por el respeto de acuerdos con las educadoras, el aprovechamiento de sus reuniones mensuales y por las distancias y tiempos de la investigadora. Se estimaron aspectos complementarios para organizar y garantizar la movilización y estancia en las comunidades de la investigadora y técnica acompañante.

El acceso a algunas comunidades fue más complejo que en otras; respetando su cultura en algunas comunidades hubo que hablar con el Wihta (juez de la comunidad) y el síndico para exponer los motivos de la visita.

El acercamiento a su cultura fue una estrategia y un principio para lograr empatía con los informantes y comunidad en general (respetar su lengua, sentarse en el piso, beber agua de coco, descalzarse en las reuniones, ingerir alimentos con aceite de coco, movilizarse a pie).



Otras estrategias de acceso fue la muestra del interés por sus hijos y la escucha atenta a la necesidad de expresar sus principales problemáticas de la vida cotidiana.

La retirada fue un proceso. Las educadoras conocían y eran parte de los distintos momentos de la investigación, sabían cómo se iniciaba y cerraba el ciclo, donde la riqueza se extraía de ellas mismas y se transformaba en acciones de mejora para la atención de niños y niñas.

La estructuración de contenidos para la propuesta de formación fue el cierre y la retirada, donde concluyeron con sus expectativas de capacitación para consolidación técnica de futuro.

Se entregarán los resultados de este estudio, una vez que sea presentado, enriquecido y aprobado por las instancias sugeridas.

Técnica de análisis

Una vez realizado el trabajo de campo y recolectada la información, proseguimos a tres momentos importantes:



Descripción de cada etapa

Tareas	Actividades	Operaciones
1. Reducción de Datos	Organización de los datos de información	Se determinaron criterios sobre cómo organizar toda la información en físico como en digital
		Se organizaron los datos con base a los criterios establecidos (Mantener carpeta con la información original y una copia para el procesamiento.
	Identificación y clasificación de elementos	Las carpetas en digital se identificaron con el nombre del instrumento aplicado
		Cada unidad de instrumento aplicado, se digitó y se guardó con iniciales del instrumento y numeración continua EJ: Entrev 01, Entrev 02, Entrev 03 ó Obs 01, Obs 02, Obs 03.
		En la matriz de análisis se dejó una columna para fuente de la información, referida a la ubicación de la carpeta de donde se está tomando el dato
	Síntesis y Agrupamiento	Lectura y observación de la información recopilada
		Definición de categorías amplias o generales que salen del propósito general
		Definición de categorías específicas que salieron de las respuestas más comunes encontradas en la información recopilada
		Separación de unidades generales y específicas a plantearse en matrices con su asignación de códigos.
	2. Disposición y Transformación	Disposición
Elaboración de matrices por variable o descriptor		

Tareas	Actividades	Operaciones
		Incorporar en la matriz una columna con los referentes teóricos que facilite el análisis horizontal de la información.
	Transformación	Elaborar gráficos de diferentes estilos que faciliten la interpretación de los resultados de manera rápida, así como esquemas que dejen una visión más clara del proceso. Estos mismos gráficos se usarán en la presentación de esta investigación.
3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones		Interpretación de las consideraciones de los agentes educativos sobre ser niño.
	Proceso para obtener resultados	Descripción de las concepciones que tienen las educadoras sobre la participación de los niños durante las actividades educativas.
		Contextualización de los datos y comparación con la teoría constructivista, enfoque de derechos y teorías del aprendizaje significativo.
		Relación de las prácticas familiares sobre la participación de su hijo o hija en las actividades educativas con los mensajes y modelajes de las educadoras que les visitan.
Proceso para alcanzar conclusiones	Elaboración de síntesis a partir del análisis de la información resultante de las categorías específicas	

Tareas	Actividades	Operaciones
		Revisión si las conclusiones generales daban respuesta al objetivo general o propósito de la investigación
		Análisis horizontal de las conclusiones del estudio y las teorías descritas en la matriz
	Verificación de conclusiones	Presentación de los resultados a las fuentes para su confirmabilidad

XVI. Trabajo de campo

El trabajo de campo, tuvo la lógica planificada, se levantó la información con los instrumentos diseñados, en la revisión documental inicial se revisaron informes de visitas realizadas por el equipo técnico, instrumentos de calidad de la visita, registros del Sistema de Monitoreo de MIFAN y planes de actividades entregados por las educadoras y archivados en la delegación, para fines de respaldo administrativo y técnico, se levantaron las entrevistas teniendo concentradas a las educadoras de CDI y de Visita al Hogar.

Se visitaron 7 comunidades, 9 educadoras y 10 hogares para observación de visita domiciliar y 2 educadoras de CDI para observación de 3 sesiones educativas.

El trabajo de campo fue de mucha riqueza en una cultura distinta a la del pacífico, se conoció más de lo planificado, se incursionó en lo que estaba propuesto (concepciones e interacciones educativas); pero también se conocieron las concepciones de la familia y la profundidad de estas como

herencias de sus ancestros con respecto a la educación de sus hijos, se conoció la realidad socioeconómica en las que viven las familias y cómo influyen estas en los procesos estudiados. Otro elemento que no era sujeto de investigación y no menos importante es que no basta con trabajar los cambios de concepciones y actitudes con las educadoras, sino también en los padres que son el primer eslabón educativo en las niñas y niños desde el hogar.

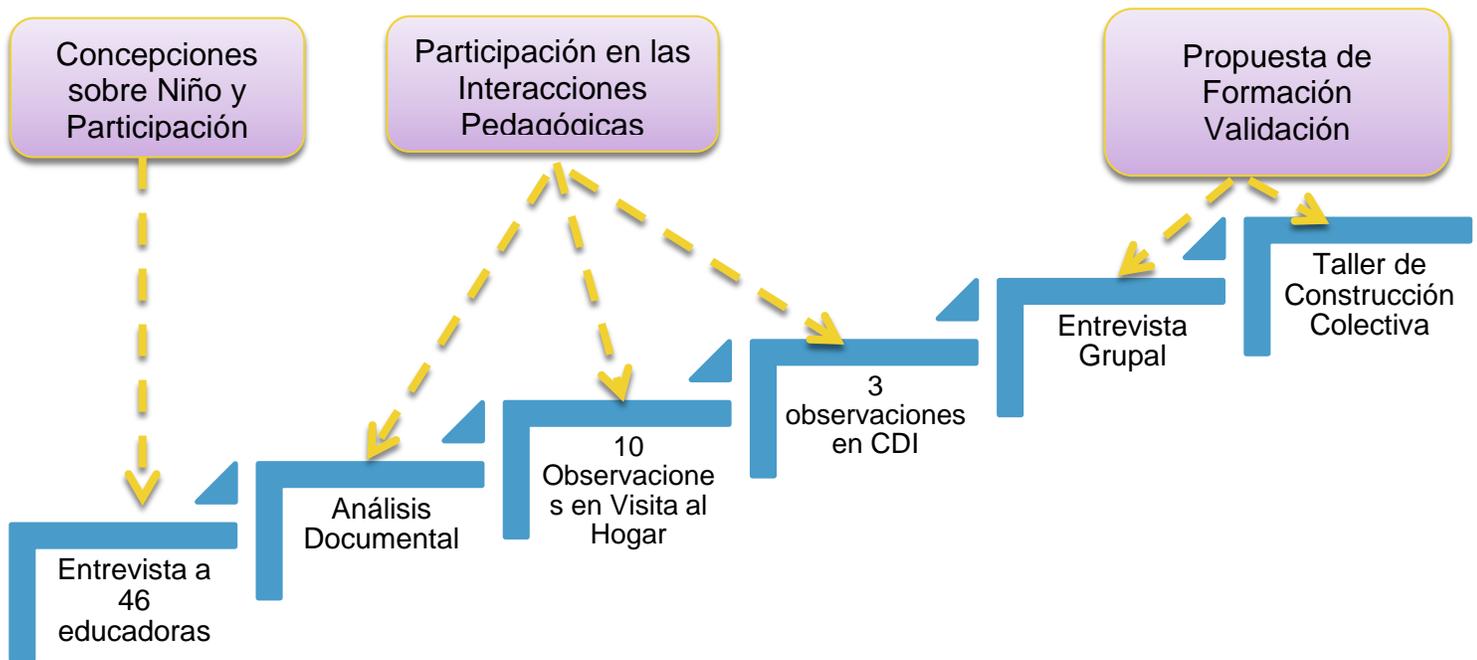
Fuimos bien recibidas por todas las familias, bebimos y comimos de sus alimentos, hicimos buena empatía y admiramos la satisfacción por tener sus necesidades “resueltas”, como agentes externos, valoramos y agradecemos a cada momento lo que Dios nos ofrece en nuestros hogares.

Las distancias entre una comunidad y otra son largas, la mayoría de difícil acceso. En transporte colectivo la frecuencia de los vehículos es hasta de una vez por día, no hay muchos lugares donde se pueda ingerir alimentos.

El trabajo de campo con informantes estuvo dividido en tres momentos importantes: 1) los encuentros con las educadoras para hacer las entrevistas y el taller de construcción colectiva, que constituyeron el inicio y cierre con los informantes. 2) Las visitas de observación en los hogares y CDI 3) la entrevista grupal.

El análisis documental inicial se desarrolló en las oficinas de la región y también constituyó trabajo de campo.

Entre viajes de la investigadora, convocatoria a educadoras, reuniones de planificación con el equipo MIFAN, aplicación de técnicas, movilización a las comunidades, entrevistas con autoridades (no en todas las comunidades) el trabajo de campo duró 28 días hábiles y fue de mucha riqueza personal y profesional.



XVII. Análisis intensivo de la información

XVIII. 1. Concepción de niño, niña y de participación que tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar que sirven de guía para las interacciones pedagógicas que desarrollan.

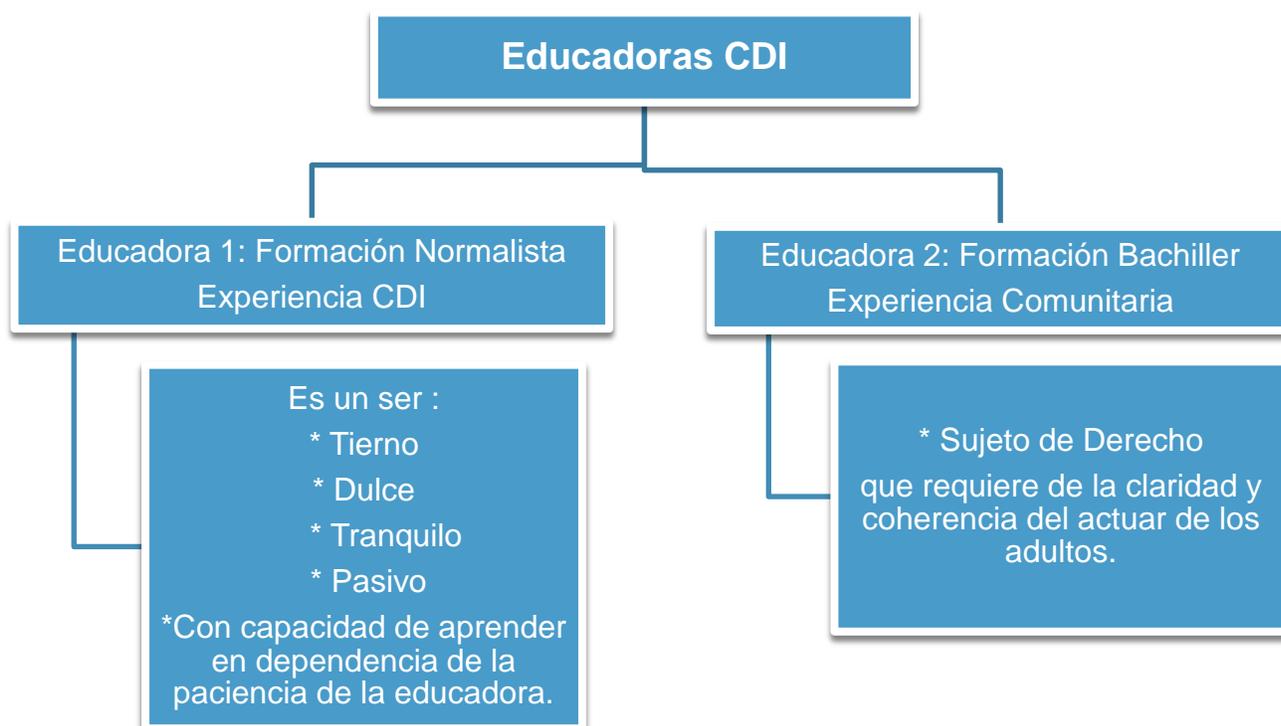
Para este estudio se analizó la información de 46 entrevistas a educadoras de niños y niñas de 0 a 3 años de Bilwi, 2 atienden en el CDI y 44 en las visitas al hogar, ellas tienen en común procesos de formación en Primera Infancia y trabajo cotidiano con familias y niños menores de 3 años.

i. **Concepción de niño y niña** que tienen las educadoras del CDI y las que realizan visita a los hogares.

Educadoras CDI:

Las dos educadoras de CDI, trabajan juntas diariamente, son mujeres jóvenes, madres de familia y la formación de una de ellas es maestra (normalista), la otra es bachiller con experiencia de educadora comunitaria.

La educadora normalista concibe al niño como un ser que irradia dulzura, ternura, es pasivo pero tiene capacidad para aprender si ella le enseña con paciencia; hace mención de que la paciencia para enseñar es una fortaleza en ella y que esta la motiva porque ve los avances en el aprendizaje y desarrollo que tienen los niños en esta edad.



La educadora bachiller que brinda atención en el CDI, tiene una concepción más amplia de niño, esto se valora en la mención que hace de que niñas y niños son sujetos de derecho, así como en su espíritu crítico, que considera que muchos repiten la concepción de derechos y de sujeto, pero que al interactuar con los niños lo olvidan, lo que hace incongruente su pensar y actuar. Ella afirma que su metodología de trabajo confirma su concepción de derechos.

Educadoras de Visita al Hogar:

	Ser Biológico <ul style="list-style-type: none">• Es el producto de sus padres• Tienen mentes y cuerpos sanos• Actúa conforme se le estimula• Son el futuro del mañana.
	Ser Angelical <ul style="list-style-type: none">• Regalo de Dios• Tierno, inocente, delicado, inexperto• Sensible, temeroso, frágil, amoroso, especial, único• Sigue indicaciones• No tienen iniciativa en esta edad, son una luz para la familia.
	Sujeto de Derecho <ul style="list-style-type: none">• Tienen derecho a la educación, a tener una familia y a recibir amor• Es el protagonista principal• El niño tiene pensamiento y opiniones propias, potencialidad, intereses, imaginación, creatividad, energía, seguridad en sí mismo.

Estas educadoras destacan la capacidad de los niños para jugar, cantar y desarrollar las actividades planificadas.

Entre la información recopilada con las educadoras que realizan visitas a la familias, se analiza que existen diversas concepciones de niño y niña, una de las tendencias define al niño o niña como un ser biológico, constituido por la genética y herencia de los padres, otra tendencia describe a niños como un ser angelical, tierno e ingenuo y otras retoman sus derechos en la definición.

- a) Una concepción de niño que tienen las educadoras es la **biológica**, que define al niño como producto de la unión hombre mujer, es la representación de sus padres, “tienen mentes y cuerpos sanos”, “actúa conforme se le estimula” y “son el futuro del mañana”.
- b) Otras interpretaciones las hacen quienes piensan que los niños son un regalo de Dios, son lo más tierno que se puede tener, inocente, delicado, inexperto, sensible, temeroso, frágil, amoroso, especial, único, sigue indicaciones, carecen de iniciativa en esta edad, son una luz para la familia. Esta concepción encierra una visión **angelical**.
- c) Las que incluyen un enfoque de **derecho** lo hacen bastante superficial, algunas repiten la frase que son sujetos de derechos porque lo establece

el código de la niñez y otras dan frases como “tienen derecho a la educación, a tener una familia y a recibir amor” destacan que es el protagonista principal, tienen pensamiento y opiniones propias, mucha potencialidad, intereses, imaginación, creatividad, energía y seguridad.

Recordemos que la Convención sobre los Derechos del Niño, establece en sus artículos y protocolos facultativos el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social, esto incluye el respeto por los puntos de vista del niño (desarrollo y autonomía progresiva).

Todas las educadoras de visita al hogar mencionan la capacidad que tienen los niños de jugar, cantar y desarrollar las actividades que ellas planifican.

En palabras de María Victoria Peralta en el seminario “Calidad de la educación con énfasis en la educación inicial” en agosto 2004, (acá en Nicaragua) dijo que en una concepción tradicional, el niño aparece siempre como un niño dependiente, sin fortalezas, necesitado, carenciado; es una niña, un niño, que debe ser tranquilo, ordenado, calladito, hacer las cosas cuando la educadora le dice. En las visiones más actuales, al niño se le reconoce con todo lo que significa ser sujeto-persona. Ésta es una idea filosófica muy poderosa. Ser sujeto significa tener capacidad de actuar. Decir que el niño pequeño es persona significa que tiene todos los rasgos de humanidad que tenemos nosotros los adultos: es singular, relacional, creativo, contingente, con capacidad de decisión. Y todo eso lo tiene desde que nace. No es que cuando sea grande pasa a ser persona. Es persona desde que nace.

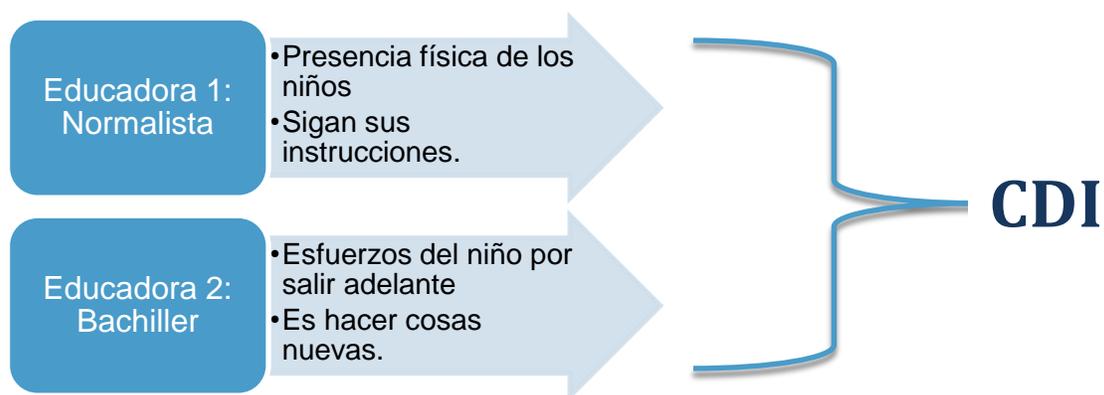
Estas concepciones tradicionales y actuales mencionadas por Peralta, tienen estrecha relación con lo que expresan dos grupos de educadoras. Las que conceptualizaron angelicalmente (segundo grupo) describiendo que ser niño es ser frágil, seguir indicaciones, no tener iniciativa por su corta edad, reaccionar o

responder sólo a las indicaciones de la educadora y expresan que es una etapa en que solo reciben: amor, alimentos, educación y salud, están más inclinadas a una concepción tradicional. El tercer grupo (derechos) que conceptualizaron más acorde a los paradigmas vigentes internacionalmente, reconocen que ser niño, es ser sujeto de su propio desarrollo, tener sus propias potencialidades, intereses, seguridad, es ser protagonistas de sus aprendizajes y tener su propia individualidad respetada por los adultos.

ii. **Concepción de participación** que tienen las educadoras del CDI y las que realizan visita a los hogares.

Referido a la concepción de participación que tienen las educadoras con niños y niñas de 0 a 3 años, se parte de la relación que se establece entre adulto – niño. Desde el sentido otorgado a la participación como característica de las relaciones, se resalta la importancia que esta tiene para que los niños y niñas sean expresivos, con iniciativa, creatividad, posibilidad de escoger y decidir como parte de la vida cotidiana.

Cuando las educadoras expresan su concepción de participación se dan dos tendencias, las que la conciben básicamente como la presencia física en las actividades, acercándose a una concepción pasiva y otras que conciben la participación como las acciones que fortalecen la autonomía del niño, donde ellos tienen un rol activo.



Educadoras CDI:

Una de las educadoras de CDI (la normalista), conceptualiza participación como el tener presente a sus niños y que pinten o sigan otras instrucciones que ella baje. En cambio, la educadora que fue comunitaria valora que son los esfuerzos del niño por salir adelante con lo orientado, es hacer cosas nuevas.

Educadoras de Visita al hogar:

Existen dos enfoques de participación entre las educadoras que visitan los hogares:

- a) La menor tendencia describen participación como la presencia física de los niños/ niñas o la ejecución de alguna actividad en la que se interrelaciona con otra persona adulta, muchas veces lo enfocan como respuesta a una orientación, colaboración con ellas y algunas veces como el intercambio entre varias personas, es hacer que haga las actividades que llevan planificadas. Esta tendencia corresponde a una concepción pasiva de la Participación.
- b) Un segundo grupo, más grande que el anterior, visualiza la participación en un proceso que va “poco a poco” conforme la edad y la actitud de los adultos para formar niños más activos, propositivos, que buscan la autonomía en lo que hacen, saben lo que quiere, lo expresan y actúan para alcanzarla, es así que mencionan que los niños participan cuando observan, hablan, preguntan, huelen, prueban, indican con gestos lo que les interesa, muestran ideas nuevas, comunican con los juguetes, aportan, escogen, construyen, cambian de opinión, deciden y piden cantos y juegos, aclaran que los bebés también participan con sonrisas y llanto (aprobandando y desaprobando) y otra educadora dice que participación son las cosas que el niño hace como innovación en las sesiones educativas. Esta tendencia corresponde a una concepción Activa de la Participación.

El currículo de 0 a 3 años orienta las interacciones pedagógicas, considerando la actividad del niño como un principio educativo. El rol activo de la niña y el niño supone mayores capacidades que la actividad en sí, supone iniciativa, decisión, autonomía y creatividad, en todos sus procesos de aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades.

Lo expresado por la mayoría de las educadoras coincide con lo establecido en el curriculum, está expresado en sus palabras sencillas, pero queda clara la concepción de niño como participante activo de su desarrollo individual, reconocen la fortaleza y capacidad que tienen, así como la autoconfianza en su capacidad para enfrentar nuevos desafíos en sus procesos de aprendizajes, de manera significativa e integral.

María Victoria Peralta (2006) expresaba que el concepto del niño/a activo significa una ruptura de concepciones tradicionales aún existentes sobre los niños y niñas. Según las concepciones tradicionales el niño/a que tiende a mostrar un rol pasivo, es un ser receptivo de conocimientos, de valores, hasta de intereses, en cambio un niño participativo despliega todo su potencial interior para pensar, sentir y actuar, para ello es esencial que incida en su entorno, decida, exprese su criterio y cambie cosas. Para ello hay que facilitar un clima de libertad, de exhortación, tolerancia, etc.



Participación = Pasiva

- Es cuando el niño está allí presente.
- Espera que le orienten para empezar.
- Colabora con la educadora haciendo las actividades.
- Está apartadito, pero está.



Participación = Activa

- Es un niño propositivo
- Quiere hacer las actividades solo.
- Observa, pregunta, decide, huele, pide lo que les interesa.
- Siempre dice lo que quiere
- Hace lo que sea para lograr los retos
- Pide ayuda solo en casos muy necesarios

Y aunque la mayoría de las educadoras visualizan la participación como lo establece el currículum, existe un grupo de ellas que la perciben de forma tradicional tal como lo menciona Peralta. Eso se complementa con lo que dijo Hart (Citado por Alfageme, Cantos y Martínez 2003 p.40) y es que la participación debe ser un proceso dinámico y constructivo y exhorta “más críticamente a los procesos del trabajo con niños y niñas de tal modo que podamos comprometerlos en caminos más genuinamente participatorio”.

Existe una riqueza muy grande y diversa en las concepciones de participación que tienen las educadoras y de la cual parten para desarrollar interacciones educativas en el día a día.

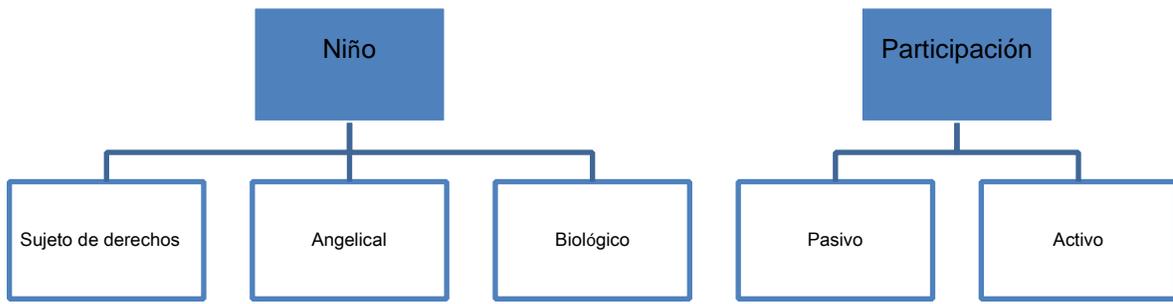
Concepción de Participación



Esas concepciones de participación brindadas por las educadoras se sintetizan en el siguiente esquema:

En síntesis, la concepción de niño y niña que tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar que sirve de guía para las interacciones

pedagógicas que desarrollan, se separa en tres vertientes: las que valoran al niño como un ser biológico, otras como un ser angelical basado en necesidades y otras como un ser social, sujeto de derecho y protagonista de su desarrollo. La concepción de participación entre las mismas educadoras se distingue desde dos ópticas: pasiva y activa.



XVIII. 2. Tipos de Prácticas de participación activa que se observan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el CDI y hogar para alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno.

A continuación presentamos los tipos de prácticas de participación encontrados en CDI y las visitas domiciliarias desde su planificación, hasta la ejecución misma. Sobre este tema, conocerán la coherencia entre lo programado y lo trabajado al momento de la sesión educativa y lo que expresan al respecto algunos experimentados en la materia.

Los siguientes resultados, están basados en información recopilada durante dos momentos: previo y durante las interacciones pedagógicas, en dos modalidades de atención a la niñez de 0 a 3 años, CDI y Visita Domiciliar a través de análisis documental y aplicación de guía de observación.

Este análisis nos permite valorar la relación entre la intención de promover la participación en estas primeras edades y la realidad en su ejecución, así como las acciones concretas observadas con las que se limita o promueve este derecho desde la primera infancia.

Para este estudio, nos permitimos recordar que cuando hablamos de

participación, nos referimos a los elementos que lo constituyen y que promueve la educadora desde acciones que desarrollan la base de la seguridad en sí mismo, el autoestima, la escucha, el respeto por los compañeros, la exploración, observación, indagación, creatividad, opinión propia, iniciativa, autonomía, manipulación, el ejercicio de desarrollar el interés para la toma de decisiones, la resolución de problemas sencillos, cooperación y otros valores como el amor y el respeto, que conlleven a niños a un rol activo como base del desarrollo de la participación, su personalidad y su éxito como un ser integral.

2.1 Planificación de Actividades para Promover Participación Activa en Niñas y Niños.



Los planes didácticos de las modalidades CDI y visita domiciliar se elaboran con base en el curriculum 0 a 3 años.



En el CDI la planificación va dirigida a la totalidad de niños asignados a cada grupo: lactantes o infantes. Por lo tanto, se observó un plan para lactantes y otro para infantes a fin de cubrir el grupo etario de la investigación.

En visita domiciliar la planificación está dirigida a la familia y se elabora un solo plan para niñas y niños del mismo grupo de edad, lo que precisa la necesidad

de que la educadora, al momento de la visita, haga ajustes según el nivel de desarrollo en que se encuentra cada niño.

Planificación para el CDI

Las educadoras de CDI tienen aproximadamente un año de planificar usando el curriculum de 0 a 3 años, cuentan con el marco curricular, guía y programa; aun no cuentan con todos los manuales y cartillas complementarias. En algunos momentos utilizan otras guías a las



que tienen acceso, incluyendo las que corresponden a niños de 3 a 6 años. Ellas explican que antes de tener el currículo de 0 a 3, planificaban con el de niños mayores e iban haciendo ajustes.

El formato de planificación es más detallado del sugerido en el curriculum de 0 a 3 años, es más específico para el trabajo de 8 horas en el centro e incluyen desde las actividades de bienvenida, higiene, sueño, juego - aprendizajes y despedida, esto indica que a mayor tiempo de atención, las oportunidades para desarrollar características de participación son mayores, sin embargo, los planes didácticos no son una prioridad, ni una preocupación para directora y educadoras, no están actualizados, existen planes de días alternos y en algunas semanas ni los hay. No existe monitoreo ni acompañamiento a la elaboración de los planes, así como tampoco las educadoras evalúan el cumplimiento de los existentes y la utilidad que tuvieron en el desarrollo del niño.

No se identifica en sus planes didácticos, actividades que promuevan la participación de niñas y niños, contrariamente se encuentran actividades que obstaculizan la creatividad y la autonomía de los niños, como ejemplo dibujos de formas geométricas cuya orientación es pintarla en el color orientado por la

educadora, contar cuento sin que los niños participen, enseñar a reconocer sillitas exclusivas para cada niño que facilite el no moverse de ella.

Las educadoras en sus planes hacen énfasis en el cuidado y en los aspectos de salud, sin que esto signifique un compartir de responsabilidades con las madres y padres de familia.

Sin embargo, la guía de aplicación del curriculum de 0 a 3 años en CICO y CDI indica las características para la buena planificación y entre ellas destaca que debe ser participativa: para que todas las niñas y los niños, puedan aportar sus ideas e integrarlas a la planificación.

La guía recomienda que en el caso de los bebés que no pueden hablar, es oportuna la observación de la educadora, para fijarse en las reacciones de mayor agrado hacia determinados materiales o actividades.



A las niñas y a los niños, se les puede dar a elegir materiales, cuentos, que muestren rincones, lugares del centro o de la comunidad donde deseen ir. También se debe propiciar que las familias y la comunidad colaboren, haciéndoles preguntas en torno a qué quieren que sus hijos aprendan, qué quieren que hagan, cómo, con qué recursos. Esto tiene estrecha relación con lo expresado por Freinet en 1972, que apuntaba que los planes de trabajo se hacen colectivamente, a partir de las necesidades de grupo, teniendo en cuenta la planificación general del curso. Eso significa consolidar las relaciones entre los integrantes de sus procesos para cooperativizar la educación y la escuela (González, 1988).

Para las actividades planificadas no se definen recursos didácticos, ni se

disponen de ellos. No utilizan recursos del medio que puedan enriquecer el desarrollo de las interacciones pedagógicas.

Planificación Visitas al Hogar:

La planificación de la mayoría de las educadoras que visitan el hogar, contiene pocos elementos que indican tener presente la promoción de la participación de las niñas y niños durante las interacciones pedagógicas, a pesar de la exigencia del perfil del egresado de los niños de 0 a 3 años, establecido en el marco curricular para la atención educativa (MIFAN, 2013). De hecho, la participación es una característica inherente de la vida humana porque tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de actuar en un entorno determinado.

Según los análisis de planes didácticos, las educadoras describen actividades que al momento de ejecutarse pueden ser provisoras de participación, en dependencia de la metodología que utilice la educadora en su aplicación, la limitante es que el plan de trabajo no contienen el detalle constitutivo de la participación, es así que los planes indican contar un cuento, pero no expresan como desarrollarán la fantasía del contenido del mismo, o mencionan dibujar, pero no queda claro como orientará la actividad para desarrollar la capacidad creativa.

Algunos ejemplos de actividades planificadas de forma simple son:

- Canción de la sirenita: se la enseñaré a la madre y luego la cantamos juntas.
- Le enseñaré nuevos olores y nuevas formas: la llevaré al jardín y oleremos flores, le mostraremos cosas redondas del patio.
- Colabora en aseo personal: nos lavaremos las manos y lo felicitaremos.
- Aprenderán concepto de arriba y abajo: se tomarán en cuenta los objetos de la casa.

- Caja de sorpresas.
- Rompecabezas de acuerdo a su edad.
- Canto: los pollitos dicen. Le enseñaremos como hacerlo
- Enseñar a la madre que mientras amamanta a su niña o niño es necesario que le cante, hable, acaricie las mejillas, lo más cerca de la boca para estimular la succión.

La conjugación de los verbos usados por las educadoras, nos dan insumos para conocer sus concepciones de niño y su interés por promover una conducta de mayor autonomía en ellos. Eso queda más claro cuando valoramos que no es lo mismo decir, “le enseñaré” a descubrirá o descubriremos juntas nuevos olores; así como “enseñar a la madre” no es lo mismo que conversar con la madre sobre como estimular la succión y fortalecer los lazos afectivos.

Hay otras actividades planificadas que dejan implícita la metodología a usar y en ellas más perceptible la promoción de la participación de los niños, tales como:

- Le contaré que vamos a conocer un amigo muy especial que lo está esperando en el patio del vecino y la invitaré a ir a buscarlo, animándola a hacerlo. En la casa de don Juan, lo saludaremos y animaré a Rita a que vaya al patio y mire lo que hay, una vez que encontró al pollo, le pediré que se acerque, le toque las plumas y le dé algo de comer, la motivaré a que haga algunas preguntas a don Juan, tiene nombre? ¿dónde lo consiguió?, entre otras que se le ocurran.
- Después de haber observado al pollo, le daremos las gracias a don Juan, nos despediremos y nos iremos a la casa, conversando sobre lo que vimos. Luego le preguntaré a la niña sobre el pollito: ¿cómo es?, ¿cómo hace?, ¿qué come? Al día siguiente, le pasaré una revista donde hay unos pollos, para que los busque entre otras figuras. Cuando los identifique, le haré preguntas para que compare con el pollito que vimos el día anterior.

- Posteriormente la invitaré a que cantemos el canto de los pollitos y que imitemos el movimiento y sonidos de los pollos, de acuerdo a lo que dice la canción. Finalmente, si desea, le pasaré, crayones para que lo dibuje.

En este tipo de actividades incluidas en el plan, se percibe, mayor oportunidad para que los niños alcancen valores como: la libertad, la confianza, la curiosidad, la escucha y actitudes como la inteligencia, la sinceridad, la creatividad y otras tan necesarias para lograr una plena participación infantil.

En los planes, tanto en los de CDI y en los de visita, no se logra apreciar el proceso de desarrollo individual del niño o la riqueza entre las habilidades alcanzadas a través del plan anterior y el siguiente (o actual observado) dado que son genéricos; lo que impide tener una referencia para planear las actividades siguientes y su detalle de participación para cada niño.

La planificación es un proceso que parte del diagnóstico para la selección, organización, reflexión, sistematización y toma de decisiones de las principales acciones educativas que pretende anticipar y explicar en sus aspectos esenciales, pero si no se planifican esas acciones educativas, tampoco se evalúan, lo que limita la posibilidad de llenar los vacíos en los siguientes planes y tener la participación presente entre las iniciativas y competencias que queremos alcanzar con los niños y sus familias.

2.2 Prácticas de Participación Activa

2.2.1 Toma de Decisiones

En el CDI

En el CDI hay muchas actividades colectivas y muchas oportunidades sin aprovechar para promover la participación infantil. La toma de decisiones de niños se observó muy poco, al contrario las actividades ya están



pre elaboradas y las respuestas son mecánicas, de manera que al contar cuentos, estos son muy similares, al igual que las preguntas que ellas hacen y las respuestas que ellos emiten.

Momentos como prepararse para la alimentación e ingerirla, dio muchas oportunidades para expresar decisiones de gustos o preferencias, como ubicación en la mesa, orden en el que se avanza en el grupo para lavar las manos o sencillamente que jabón usar. Sin embargo, ninguno de estos momentos es una práctica ya que todo lo hacen de forma mecánica: mismas sillitas a usar, mismo lugar en la fila para el lavado de manos, mismo procedimiento y tiempo para hacerlo.

De igual manera, cada momento de la rutina diaria ofreció espacios para escuchar a los niños, ponerlos en situaciones en las que tomen decisiones, pero esto no fue aprovechado.

Gema Paniagua (2012), en su artículo “El aporte de las buenas interacciones en educación infantil” recomienda:

Las posibilidades de experimentación, investigación y juego deben potenciarse a lo largo de toda la jornada, dentro de un ambiente organizado que brinde la suficiente seguridad para implicarse en las actividades en profundidad. Esto supone que las salas tienen que ser activas, pero no caóticas: el movimiento, la conversación y la expresión de emociones tienen que estar presentes, pero sin llegar a desbordarse. (p. 28)

Conocemos, que toda experiencia educativa debe ofrecer alternativas diversas de manera que las niñas y niños escojan actividades, materiales, formas de hacer las cosas, lugares donde realizarlas, con quien trabajar y hasta temas que trabajar, acorde a sus características de desarrollo e intereses. Si esto fuera así en el CDI, las educadoras facilitarían el principio de libertad reafirmado en el curriculum de 0 a 3 años.

En la Visita al Hogar:

La mayoría de las educadoras promueven interacciones muy positivas para facilitar en los niños la toma de decisiones y es interesante observar que aún en actividades planificadas y descritas de forma simple, en las que no se espera promoción de la participación, ya en su desarrollo se promueven. Elemento positivo basado en las características de la planificación que establece la Guía Curricular (MIFAN, 2013, p.59) que dice que la planificación debe ser flexible y eso consiste en permitir adecuaciones en torno a las formas de cómo se desarrollan las experiencias de aprendizaje, de acuerdo especialmente a las necesidades e intereses de las niñas y los niños, a las posibilidades del lugar, al tiempo disponible, a los recursos y a otras condiciones.

Un ejemplo es que lo planificado dice solamente jugar con los sonidos. En la sesión educativa, la educadora trabajó con tres tipos de objetos sonoros (una maraca, un tarrito sellado con piedras dentro, unas vainas grandes) con los que promovió toma de decisiones, mostró uno por uno al niño y luego colocó los tres juntos para que él eligiera con cual jugar; una vez decidido, realiza el resto de la actividad con ese objeto seleccionado.

Otro ejemplo más recurrente y positivo, es que el plan dice canción y en la práctica la educadora expresa “Ahora vamos a cantar” y dice expresiones como... ¿qué cantamos?, ¿cuál canción será más bonita?, a lo que los niños contestan expresando la canción que quieren cantar; en otro caso, la educadora le brinda opciones de canciones y de igual forma deciden la que quieren cantar.

En distintas edades de niños/familias visitadas, se observaron interacciones como las siguientes:

- La educadora lleva a la niña a recolectar hojas similares, recogen 4 y analizan similitudes y estando en el patio le pregunta posteriormente ¿qué cosas parecidas podemos recoger ahora?

- En el tapete colocado en el suelo, la educadora demuestra a la madre, que la niña tiene sus propios intereses y que hay que ayudarla a que ella tome decisiones mostrándole algunos juguetes, para que la niña gire sobre su cuerpo y alcance el objeto de interés, según sus necesidades y deseos.
- La educadora invita a ver las plantas y luego pregunta a la niña; ¿Qué hacemos? ¿La regamos, la limpiamos o que hacemos con esta plantita?, al rato le pregunta a la niña ¿Por qué a las hojas les gusta moverse?
- Se observó que a los niños más grandecitos se le ofrecen opciones más amplias para que ellos decidan, en el marco de algunas reglas, como ejemplo “Busquemos un juego donde no nos enlodemos”.

Se observó que este grupo mayoritario de educadoras aprovechan toda oportunidad para preguntar al niño que prefieren, esto es importante porque contribuye a reafirmar la toma de decisiones, fortalecer su autoestima y autonomía.

De igual manera las educadoras felicitan a los niños por la decisión tomada, para reafirmar que su decisión será la que se desarrollará, esto lo hacen con expresiones sencillas como: “muy bonito el chischil que escogiste”, “bravo, ahora cantamos los pollitos” “ese juego que escogiste me gusta mucho”.

En cada una de las actividades antes mencionadas, las educadoras facilitan acciones, ideas, frases que permiten vincular los contenidos con la vida, devolver los saberes a la realidad de los niños/as, desarrollo de la capacidad creativa. Son actividades en las que los niños tienen que decidir y fortalecer su seguridad en sí mismos.

En menos casos, los niños de las familias visitadas tienen obstruidas las posibilidades de participar o poner en juego su criterio, decisión, auto reafirmación, o creación, tal se observó cómo algunas educadoras ponen a pintar a los niños y

le dan un dibujo ya hecho y además, el lápiz de color con que debe hacerlo; otras educadoras, durante la observación y ante la solicitud de los niños de repetir algunas actividades, lo que hicieron fue ignorarlos, desconocer su voz y continuar con lo planificado sin considerar la petición.

En estos casos las actividades están expresadas muy sintéticamente tales como:

- Canción de la sirenita: se la enseñaré a la madre y luego la cantamos las 3 juntas.
- Le enseñaré nuevos olores y nuevas formas: la llevaré al jardín y oleremos flores, le mostraremos cosas redondas del patio.
- Colabora en aseo personal: nos lavaremos las manos y lo felicitaremos.
- Aprenderán concepto de arriba y abajo: se tomarán en cuenta los objetos de la casa.
- Caja de sorpresas.
- Rompecabezas de acuerdo a su edad.
- Canto: los pollitos dicen. Le enseñaremos como hacerlo
- Enseñar a la madre que mientras amamanta a su niña o niño es necesario que le cante, hable, acaricie las mejillas, lo más cerca de la boca para estimular la succión.

2.2.2 Confianza, Seguridad y Autoestima

Una afectividad positiva es la primera garantía de estabilidad emocional, seguridad, confianza y autoestima sana en niñas y niños; la actitud de educadoras, padres, familia y entorno más cercano son determinantes para que un niño la desarrolle.

Gema Paniagua (2012), en su artículo “El aporte de las buenas interacciones en educación infantil” nos recuerda:

En estas primeras edades también empieza a construirse la valoración que uno tiene de sí mismo y la confianza en las propias habilidades. La

autoestima se construye en gran medida sobre la valoración que los adultos de referencia hacen del niño, la imagen que habitualmente le devuelven en el día a día (de aprecio y reconocimiento o, en el otro extremo, de descontento y decepción). Con frecuencia, esta valoración tiene que ver más con las características del adulto —su tolerancia, sus expectativas— que con las del niño (p.24).

La educadora, además de estar bien preparada para asumir su tarea de educar y mediar aprendizajes significativos, también debe asumir el compromiso de consolidar en los niños y niñas valores y actitudes como el amor, la libertad, el respeto, el reconocimiento, necesarios para enfrentar la vida y desarrollar sus potencialidades, fortaleciendo la toma de decisiones fundamentales para la seguridad en sí mismo y autoestima.

En el CDI

En el CDI, las educadoras no tienen muchas expresiones verbales o físicas que contribuyan a la confianza, la seguridad y la autoestima sana; no hay muestras de cariño, ni de atención individual, por el contrario el tipo de orientaciones durante las interacciones pedagógicas, son de maestra tradicional que no invitan más que a cumplir tareas.

Siempre que visitamos niños esperamos regocijo, muestras de alegría y espontaneidad en la cotidianeidad, sin embargo, este centro es silencioso, tranquilo y aún a media mañana, los niños se encuentran con sus mochilas puestas en sus espaldas y no solo porque se quieren ir, sino porque no aceptan la idea de que ya llegaron.

Los niños no expresan ni su aceptación, ni su malestar, se ven rostros inanimados, de resignación ante lo que sucede a su alrededor. Existe mínima comunicación con los niños, por lo tanto ellos tienen pobre vocabulario; cuando se les pregunta algo, responden encogiendo hombros, o simplemente bajando la mirada, lo que denota inseguridad, desinterés y algunas veces baja

autoestima. Los que más hablan dan frases cortas, como: no sé, tal vez, ella fue, mañana, pero tampoco se perciben como niños seguros de sí mismos.

Al respecto Zabalza (1996) decía: “Por el contrario, la inseguridad produce temor, potencia la tendencia a conductas defensivas, dificulta la asunción de los riesgos inherentes a cualquier tipo de iniciativa personal, lleva a patrones relacionales dependientes, etc.” (p.51). Lo que nos reafirma que estos niños y niñas no desarrollan prácticas propias de participación social en su grupo infantil. Aunque por otro lado esté demostrado que interacciones positivas y coherentes en los centros de educación inicial pueden llegar a compensar en parte las carencias del hogar y fomentar en los niños una mayor seguridad y confianza, Trilla & Novella (2001), llaman a esta tipología de participación *simple*.

Es la que consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

En su grado más sencillo tendríamos, el estar o hacer acto de presencia. Es la participación que se mide sólo en términos cuantitativos: «en aquel acto participaron ‘x’ personas». En este contexto «participaron» significa que estuvieron allí, y «participar» es algo así como hacer número o ser contabilizado. Claro que la «presencia» puede ir acompañada de una cierta «actividad» del asistente o espectador; una actividad receptiva puede ser intelectual y emocionalmente intensa, o incluso puede generar una actividad más expresiva: aplaudir, gritar, cantar, patear, bailar (p.5).

Gaitán Muñoz Lourdes (2011), en su artículo: Ciudadanía y Derechos de participación de los Niños decía que niños y adolescentes deben adquirir la confianza y la autoestima necesarias, como base, para hacer frente a situaciones de su vida y para lograr presencia pública y ciudadanía; y explica las condiciones políticas que deben crearse para ello. Al respecto compartimos lo argumentado por Gaitán, dado que un niño inhibido de ser activo, además de

no tener confianza en sí mismo, es un niño cuyos aprendizajes se ven limitados, dado que ellos en primera infancia desarrollan su confianza y aprendizajes “construyendo”, es decir: observando con todos sus sentidos, actuando, probando, transformando, eligiendo, proponiendo, reflexionando, resolviendo problemas, dando a conocer sus intereses, ideas y sentimientos, y desde bebés implica que deben tocar, probar, chupar, sacudir, lanzar para conocer y tener confianza en lo que hacen.

También es razonable y de mucha riqueza cotidiana lo que nos recomienda Gema Paniagua (2012), en su artículo - El aporte de las buenas interacciones en educación infantil:

Es frecuente que los educadores y otras personas dedicadas a los programas de educación inicial cuenten con estas habilidades e incluso que sean extraordinariamente afectuosos y sensibles a las necesidades de los niños. Pero no debe olvidarse que en algunos programas, por la amplitud de los grupos, la disponibilidad del adulto no es fácil. De hecho, está demostrado que interacciones positivas y coherentes en los centros de educación inicial pueden llegar a compensar en parte las carencias del hogar y fomentar en los niños una mayor seguridad y confianza. También hay que señalar que si las interacciones que se plantean en el centro infantil son insuficientes o muy problemáticas pueden perjudicar a niños que incluso contaban de partida con un buen nivel de seguridad básica. (p.23)

En la Visita al Hogar:

En las observaciones realizadas en las visitas domiciliarias, encontramos que se practica una relación afectiva educadora – niño que contribuye a brindar seguridad en ellos y les permite la confianza para opinar, pedir, responder y sugerir detalles durante la interacción educativa.

Estas educadoras expresan frases positivas que aumentan la seguridad y autoestima del niño, estas como reconocimientos de lo trabajado y de acciones que están



realizando en ese momento.

Las expresiones de afecto, como las palabras cariñosas, caricias, elogios, actos amables, el reconocimiento de logros y cualidades, son acciones que desarrollan con niños, niñas y madres que reciben la visita, posiblemente esto se manifieste en crecimiento emocional, relaciones de confianza, seguridad y respeto con los demás.

Sin la amorosidad, el trabajo del educador pierde significado, dice Freire en el artículo: Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil, de Mónica Manhey Moreno (2013): no hay que tenerle miedo al cariño. Solo las personas mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles —agrega este educador—, llenas de racionalismos a un grado en que se vacían de vida y de sentimientos. Muchas veces se privilegia la cognición sobre la emoción, olvidándose de que esta última es clave para el desarrollo de la persona y base para el aprendizaje. Además, los sentimientos están presentes en los niños desde su nacimiento y, por ello, para que se produzca un sano desarrollo y aprendizaje son fundamentales las relaciones de afecto y el atender sus emociones.

En el caso de la visita a un niño que tenía lactancia materna, la educadora explicó la importancia del amamantamiento para fortalecer el afecto, sugirió actividades como: tocar y acariciar la mejilla del niño durante la lactancia, conversar con él y observar sus reacciones, concentrando toda la atención en el niño, evitando realizar otras actividades al mismo tiempo.

Otra educadora explicó que es significativo atender las necesidades del niño, “porque eso lo hace sentir seguro e importante y es bueno para que mejore su autoestima”. Afirmó que una relación cariñosa hace sentir a los niños seguros.

Es importante mencionar que dos madres de familia durante la visita, hacían énfasis en la seguridad que observan en sus hijos, mencionando frases como “ahora es como más firme”, “No la piensa dos veces, saca lo que quiere

ponerse de ropa y no lo hacemos cambiar de razón”.

Pepa Hornos (2004) en su artículo Tener una Familia sostuvo que:

Un vínculo positivo es una relación afectiva que proporciona la seguridad necesaria al niño para llegar a ser autónomo y lograr su pleno desarrollo... El vínculo garantiza los cuidados y la seguridad al niño para explorar el mundo. De ese modo construirá su autonomía personal (p.11).

Esta autora une los tres elementos observados (Confianza, Seguridad y Autoestima) en el concepto de vínculo positivo y reafirma la importancia que el vínculo proporciona que el niño sienta seguridad en sí mismo y esto le lleve a la autonomía, elemento constitutivo de la participación infantil.

De la misma manera, Zabalza (1996) defiende que la atención privilegiada a los aspectos emocionales juega un papel fundamental, porque constituyen la base o condición necesaria para cualquier progreso en los diferentes ámbitos del desarrollo infantil.

La emocionalidad actúa sobre todo en el nivel de *seguridad* de los niños/as que es la plataforma sobre la que se construyen todos los desarrollos. Conectado a la seguridad está el *placer*, el *sentirse bien*, el ser capaz de asumir *riesgos* y afrontar el reto de la *autonomía*, el poder ir asumiendo progresivamente el *principio de realidad*, el aceptar las *relaciones sociales*, etc. (p.51).

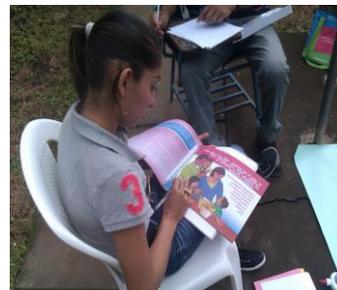
En 2016, el Programa que acompaña la implementación de la Política Nacional de Primera Infancia en nuestro país, registra cuantitativamente el avance en algunos ítems de la visita domiciliar, entre estos existe uno (el número 13 de su instrumento) que dice: ¿Pone atención a la relación de amor hacia los niños/as, buscando promover las expresiones de afecto y amor hacia los niños/as, enfatiza en su importancia?; Entre una valoración del 0 a 3, el sistema registra para el mes de junio de 2016, un puntaje de 1.86; estimando que las educadoras que realizan visita domiciliar cuidan de la promoción del afecto en

un 62%.

Efectivamente se observó en educadoras y madres el elogio a los aprendizajes de sus hijos, lo que también es parte del proceso de elevar su autoestima para seguir siendo un participante activo de su desarrollo y de su entorno.

En muchos casos de visita al hogar observados, la educadora es asertiva, abierta, brinda confianza, fortalece la autoestima por la seguridad que ellas mismas irradian.

Un grupo minoritario de educadoras, generan menos confianza en los niños al desarrollar las interacciones pedagógicas, lo que se puede observar desde la relación distante con los padres, las estrategias



utilizadas se alejan del juego, del disfrute, de la libre exploración, la indagación, el descubrimiento y se visualiza en el retraimiento de los niños ante sus orientaciones directas. En este grupo de educadoras se observó poca atención a los niños y niñas, así como pobres respuestas ante preguntas que el currículo categoriza como de comprensión del mundo. Lo que contribuye a desvalorizar las necesidades cognitivas que en ese momento manifiestan los niños.

Esto está estrechamente relacionado no solo con la inseguridad que la educadora irradia, sino con la falta de bienestar emocional que es un derecho incuestionable de los niños. Además, en gran medida, Gema Paniagua (2013) citaba en su artículo - El aporte de las buenas interacciones en educación infantil – en Antologías de Experiencia de la Educación Inicial en Iberoamérica:

Cómo nos sentimos en edades posteriores con nosotros mismos y cómo nos relacionamos con los otros, tiene que ver con las experiencias socio afectivas tempranas. Aunque desde los primeros momentos de su vida los párvulos ya aportan sus peculiaridades, las personas que los rodean son determinantes para contribuir a que sus vivencias sean más o menos positivas. (p.22)

Aquellos niños que no tienen confianza en sí mismos, les falta seguridad y tienen una autoestima inadecuada, generalmente tienen frecuentes fracasos

escolares, sentimientos de desvalorización o baja autoestima: el niño carencial niega su valía, se considera como un fracasado, se destruye psíquicamente, se desprecia a sí mismo; se complace en el masoquismo de considerarse desgraciado, es una forma de culpabilizar a la madre o padre de su falta de afecto.

Su autoestima es baja: el niño duda de si mismo en cuanto a despertar afecto o simpatía (nadie me quiere; no soy amable, lo que me ocurra no le preocupa a nadie), por lo que tiene una importante inseguridad: sentimiento obsesivo de exclusión, de no estar en ningún lugar, de molestar o estar de más.

2.2.3 Relación Educadora –Niño

Considerando la importancia que tienen los adultos en el desarrollo de la participación del niño, concentramos en este ítem los siguientes descriptores que describen la actitud de la educadora ante el niño y lo que ella considera debe caracterizar esa relación entre ambos; los descriptores son: a) Logra bajar al nivel del niño para establecer las interacciones pedagógicas, b) El respeto y c) La escucha de la educadora ante el interés superior del niño.

En el CDI

Las educadoras en el CDI, logran bajar al nivel del niño, se inclinan para hablar con ellos, les hablan poco, pero a tono con la necesidad del grupo, casi no hay comunicación individualizada, les explican las orientaciones las veces que lo perciben necesario. Los mensajes son verticales como los de una maestra formal Ej.: ¡Y ahora todos bien portaditos a pintar!, ¿Trajeron merienda? En fila nos vamos a lavar las manos, ¿ya saben cómo?

Hay pocas expresiones donde se observó el respeto, posiblemente porque los niños no muestran sus intereses, no preguntan, no comentan, ni hay como dar

su opinión en cuentos o historias que aún no llegan. Para acompañar a los niños en su desarrollo, aprendizaje y participación, el educador debe sintonizar con la actividad del niño para sumarse de forma respetuosa.

De igual forma se observó muy poco el nivel de escucha. Dado que ellas atienden y vuelven sus miradas a la actividad que ellos realizan, como una forma de mantener el control y el orden en la sala. Pero no es el tipo de escucha (de comunicación) que queremos observar durante las interacciones educativas. No se dedica tiempo específico para escuchar a los niños, ellos a través de la escucha entienden que tanto ellos como las cosas que le suceden son importantes, eso les ayudaría a sentirse valorados y a sentir confianza para comunicar las cosas que les suceden.

Gema Paniagua (2013) al respecto dice:

Las interacciones más estimulantes no son aquellas en las que el adulto dice a los niños qué tienen que hacer (directivas) ni aquellas en las que se limita a «dejar hacer», sin intervenir. La actuación más enriquecedora es de ida y vuelta, no invasiva, donde el adulto sobre todo observa y escucha para actuar en consecuencia. Son las interacciones en las que se «acompaña» al niño en sus iniciativas y en sus intereses, enriqueciéndolos (p.29).

La relación educadora –niño, más que una característica del proceso educativo, es una función formadora de actitudes y conductas que llevan a los niños a la participación: bajar al nivel del niño en sus distintas formas de expresión en un contexto de afecto, respeto, y claridad, forma al niño en la equidad, útil en su entorno social inmediato y mediato; promover la identificación y expresión de sentimientos entre los niños, en un marco de comprensión y respeto por ellos, conlleva al niño a crecer en valores, relacionarse activa y constructivamente entre ellos, lo que los lleva a ser autónomos

Necesitamos crear junto a los niños, un ambiente humano positivo donde se favorezca la escucha, acogida, el respeto, la participación, la búsqueda y el

asombro por el descubrimiento a través de interacciones afectivas y cognitivas de calidad a fin de sensibilizar sobre formas más enriquecedoras de relacionarse, en la que el niño se sienta escuchado y con seguridad al participar en sus espacios.

En la visita al hogar

Según lo observado, hay acciones que indican que las educadoras logran bajar al nivel del niño, usan palabras sencillas, juegan con ellos, tienen expresiones de cariño, les toman las manitas para iniciar a palmear en el momento de un canto, el tono de voz es suave, pausado, como esperando la comprensión del niño. Sin embargo, hay otras acciones que se contradicen con la percepción inicial y es al momento que ellas brindan orientaciones, ante el rostro dubitativo del niño, no las repiten o ignoran su presencia por largos espacios.

Menos de la mitad de educadoras de visita al hogar muestran una relación (educadora – niño) horizontal, abierta y de retroalimentación coherente con los intereses de los niños. Al respecto, Gema Paniagua considera que la forma de relacionarse con los niños está condicionada por las ideas que se poseen sobre cómo aprenden los niños y el papel educativo de los adultos y de forma especial, por la propia experiencia como hijos o alumnos.

Según lo observado en la relación educadora – niño, en un poco más de la mitad de las educadoras, ellas se comunican con los niños y las familias como maestras tradicionales, dictan recetas, no modelan los ejercicios sugeridos, no indican la importancia de cada ejercicio orientado. En esa relación se percibe una sensación de control y orden, una investidura de inseguridad y la necesidad de seguir un patrón que históricamente estamos acostumbrados a ver en una educadora – ser ella la protagonista de la actividad educativa.

Gema Paniagua (2013), hacía referencia a las grandes diferencias existentes entre educadores con relación a su estilo con el que desarrollan su labor, nos

recordaba que incluso dentro de un mismo programa o centro se encuentran esas diferencias, porque el estilo del educador no es tan solo reflejo de su personalidad: tiene que ver con los modelos educativos que ha experimentado como antiguo alumno, con sus ideas sobre cómo aprenden los niños, su edad, género, etc. Y lo más crecedor que nos decía es, que ese tipo de relación no es algo inamovible (se va construyendo y modificando a lo largo de los años, con la experiencia y la formación).

Lo que ella expresa no se diferencia mucho de lo observado, ella refiere que este estilo es probablemente el más extendido porque ha sido el que ha imperado durante mucho tiempo en el mundo de la educación y que cuando el estilo de educadora es este (directivo), las actividades suelen ser del tipo “todos lo mismo, al mismo tiempo”. El educador es siempre o casi siempre quien dice lo que hay que hacer, lo que da poco margen para la iniciativa de los niños, el descubrimiento, el aprendizaje entre iguales o la creatividad; el protagonismo es fundamentalmente del adulto, que es quien lidera la situación de comienzo a final.

Valorando el respeto en esa relación educadora – niño, se observó que muchos niños piden repetición de canciones o de actividades realizadas en visitas anteriores, en estos casos aproximadamente menos de la mitad de las educadoras, actúan mostrando respeto a la solicitud de los niños, estas tienen expresiones de elogio y de aceptación por las propuestas o intereses de los niños, saben escucharles y tomarse en serio lo que dicen. En un caso se observó respeto a pesar de la divergencia de una opinión entre el niño y la educadora.

Esa actitud positiva y de alta importancia para esta etapa, poco a poco la van asimilando las familias y van reconociendo y materializando la perspectiva de derechos en el ámbito cotidiano e institucional donde viven los niños y las niñas, acercándose así a lo establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, del Código de la Niñez y de la Política Nacional de Primera Infancia.

Reconocer y respetar la individualidad de los niños es una de las principales tareas de la educación en esta etapa, consiste en valorar las preferencias de los niños, creer en sus posibilidades y confiar en su capacidad para que vayan mejorando las habilidades y competencias según el currículo con el que se atienden.

En una visita domiciliar, se observó, que mientras la educadora preparaba el material a utilizar en la actividad, el niño tomó las cajas utilizándolas como carro, cuando la educadora las quería para apilar o formar torres; con mucho tacto ella las retiró de sus manitos y continuó explicando lo planificado. Su sonrisa y explicación de la actividad fueron desmotivando al niño a continuar, por tratarse de una acción que no era de su interés, esto denota la falta de respeto a su interés o retroalimentación esperada por el niño.

Con las mismas cajas, ella explicó como colocar una encima de otra y le entregó 3 cajitas, el niño después de varios intentos logró apilarlas y pidió a la educadora otras cajitas que ella tenía y la respuesta de la educadora fue “No más, porque te costó mucho con 3 y ya 4 será muy difícil”.

Mónica Manhey en un módulo de formación llamado - Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños (2009, p.28) – hace referencia a los ambientes educativos potenciadores y momentos educativos, definiendo estos últimos como:

Todos los períodos de la jornada diaria que las niñas y niños comparten en un espacio educativo. Todos estos períodos tienen un fin pedagógico, es decir, en todo momento las niñas y niños podrán aprender, siempre que el adulto enriquezca esas experiencias, con preguntas, con objetos interesantes, con juegos en los cuales adquieran nuevos conceptos, etc.

Los educadores debemos ser facilitadores de nuevos aprendizajes, es decir, debemos de enriquecer las experiencias que las niñas y niños van alcanzando, mostrando otras posibilidades de alcanzar más o preguntando qué se podría hacer para que esto se logre. Por tanto nos toca crear un ambiente positivo, en el que

niñas y niños se sientan seguros, respetados, queridos, felices, donde puedan expresar libremente sus sentimientos, pensamientos e ideas.

Algunos autores como Arrúe y Consoli (Citado por Gallego y Henao, 2014, p.23) expresan que:

Proponer y aplicar formas de garantizar a los niños y las niñas el derecho a participar no es fácil, porque culturalmente la visión de infancia ha estado fragmentada, en tanto se ha asociado con la incapacidad para tomar decisiones, debido a la convicción de que la corta edad de los niños y las niñas anula su criterio para decidir y participar; de esta manera se desconoce que la discusión concertada y negociada le apuesta a la resignificación de la participación infantil.

En tanto Gema Paniagua (2013) expresa que:

Para dar respuesta a los niños en sus necesidades hace falta que los adultos tengan una cierta sensibilidad; es decir, que sepan escuchar e interpretar sus señales (desde el llanto del bebé hasta el comentario de una niña de cinco años). Gran parte de los adultos cuentan con esta sensibilidad que les permite favorecer un apego seguro en los pequeños a su cargo, lo que se traduce en los niños en seguridad, conducta equilibrada y disposición a la participación, aprendizaje y al juego. Pero no debe olvidarse que algo más de un 30 % de los niños de todas las culturas presentan algún tipo de apego inseguro, relacionado en parte con sus características, pero, sobre todo, con las dificultades de sus adultos de referencia para dar una respuesta continuada y coherente a sus necesidades: madres, cuidadores o educadores que no están suficientemente disponibles (excesivo trabajo, depresión, etc.) o que no tienen suficientes habilidades de relación con los niños por no haber experimentado en su propia infancia un trato adecuado (p.23).

Escuchar a los niños es sólo una parte de la comunicación afectiva, hacer una práctica de la escucha a los niños es darles el mensaje permanente de lo importante que son para los adultos, es brindar confianza para cuando buscan apoyo en momentos importantes, es modelarles con el ejemplo conductas sociales a practicar en grupos y de manera individual, conductas necesarias en su desarrollo, para la escucha de cuentos, la concentración y sobre todo la seguridad que les hace sentir persona importante como condición básica para expresarse y participar activamente.

La escucha de la educadora en la visita domiciliar está más centrada en los adultos, los niños muestran sus intereses con distintos tipos de lenguaje que van desde el llanto hasta las palabras, sin embargo, muchas veces se perciben como cosas a resolver por la madre, sin que sea un motivo de atención o escucha de la educadora, en otras ocasiones las madres son las representantes de lo que el niño quiere expresar y solo cuando el niño expresa con acciones la educadora interviene, muy pocas veces escuchando y respondiendo adecuadamente o muchas veces denotando que no escuchó el interés mostrado por el niño.

Cabe destacar, que durante la observación se evidenció que la comunicación verbal de la educadora fue en tonos bajos, ritmos acordes a la comprensión de los niños, a una distancia apropiada, aunque su escucha a los niños no sea la mejor a pesar de la importancia que cobra en la pre disposición de los niños a la participación.

2.2.4 Mensajes prácticos que brinda la educadora a la familia

Los padres y madres y familia en general, son las primeras y principales figuras socializadoras y educativas de los hijos, aunque no las únicas, ya que esa función la complementan la escuela, los amigos, la sociedad, entre estas últimas se incluyen las educadoras de programas de educación inicial que promueven actividades para el ejercicio de participación.



En el CDI

Durante las observaciones realizadas a las educadoras en el CDI, se apreciaron pocos mensajes prácticos a las familias, en función de promover acciones motivadoras a la participación. Las interacciones más frecuentes son recordatorios de los padres hacia las educadoras, pero ninguno a la inversa.

Sería importante, que las educadoras estando claras de su rol para favorecer interacciones cotidianas en las familias, pudieran orientar a los padres para hacer una realidad la participación infantil.

En la visita al hogar

Aproximadamente menos de la mitad de las educadora observadas tienen presente esta consideración, a pesar de lo establecido en su protocolo de visita domiciliar, que indica en dos momentos la conversación directa con la madre o tutor para revisar las atenciones recibidas por la red de servicios de primera infancia en su comunidad y para acordar el trabajo de la familia en los días que no llega la educadora.

Estas educadoras no están totalmente sensibilizadas del importante rol que juega la familia, porque así como evitan el protagonismo del niño, evitan también el de los padres. Al respecto, autores como Paniagua (2012) dice que:

Quando se habla del peso de las interacciones se hace referencia a las que vive el niño de forma cotidiana. Lo que pesa en el desarrollo del menor no son actos aislados, sino la suma de las interacciones y el estilo predominante en las mismas. La continuidad —para bien o para mal— es la que deja huella (p.22).

Esas palabras nos reafirman que las educadoras deben guiar, mediar el conocimiento, para lograr apropiación en la familia y sean ellos los garantes de hacer de esos conocimientos una práctica cotidiana. Como reafirma Paniagua. Se deduce que la experiencia familiar es esencial en el aprendizaje de

habilidades como escuchar, consensuar, opinar y negociar, sin que las desigualdades sean un obstáculo para el ejercicio de la participación.

Los mensajes explícitos e implícitos que brinda una educadora son importantes en la educación del niño y estos dependen de la concepción de niño con la que ellas trabajen, así mismo lo confirma un informe que hizo la comisión de mapeo del componente del Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de Primer Infancia 2005-2015 en Colombia: (2006)

“...la visión que los adultos tienen acerca de la niñez determina la manera en que se relacionan con la misma, así como el espacio que se le da a los/as niños/as para participar en los asuntos familiares, escolares, comunitarios o institucionales” (p. 10).

Frente a esto se hace necesario determinar dichas relaciones a condición de reflexionarlas y aportar a una nueva mirada para la infancia.

Algunos mensajes que las educadoras brindan a las familias para la atención a los niños fueron los siguientes:

- Valore los logros de su niño (mediante la mirada de aprobación, la sonrisa, el comentario de muy bien, etc.).
- Haga elogios concretos, describiendo lo que se valora, ¡Qué bien has ayudado a ordenar los juguetes!
- Reconozca y valore sus alcances en la vida cotidiana y en su juego espontáneo y no solo en la realización de tareas.
- Evite las comparaciones con otros niños de la casa, sobre todo cuando un ejercicio le esté costando alcanzarlo.
- Asegure que las interacciones con los adultos sean más frecuentes en el día.
- Dé protagonismo al niño, pídale que lidere alguna actividad, que asuma pequeñas responsabilidades, etc.

- Asegure que en toda actividad quede margen para la autonomía del niño (algo que decide, elige o hace solo, etc.).
- Esté atento a los avances del niño, para ir retirando poco a poco la ayuda.
- Cuando el niño necesite ayuda directa, intente que sea mínima y gradúela para ajustarla a lo que el niño sabe hacer.
- Muéstrese comprensivo con los pequeños accidentes y las imperfecciones.

2.2.5 *Capacidad creativa, lúdica y de fantasías*

En el CDI

Las educadoras leen el cuento del sapo dos veces a la semana, juegan diariamente Doña Ana y el escondite. Pasan largos periodos sin hacer nada, los niños se movilizan de un lado a otro, intercambian sillas, por sus iniciativas las arrastran, las cambian de posición y hacen juego de eso; aprovechan inventar juegos con la colchoneta que tienen accesible y de la misma forma lo hacen cuando encuentran objetos que no son del CDI y



que les parece nuevo. Se observó que realizan otras actividades colectivas, como lavarse manos, compartir alimentos, lo que permite muchas oportunidades sin aprovechar para promover la participación infantil.

Las educadoras argumentan que sólo tienen un cuento y que lo compró una de ellas: Al preguntarles por qué no les inventan cuentos, dicen “no me sale” refiriéndose a no poseer la capacidad para hacerlo, nuevamente les preguntamos ¿si alguna vez habían visto contar cuentos a los niños de otras formas? A lo que respondieron que no, la investigadora comentó que ha visto a una educadora iniciar cuentos inventados y luego les pide a ellos continuar, los

retoma nuevamente y da oportunidad a otro niño de seguirlo? o también usando títeres de los mismos platos, cucharas o vasos que tienen allí?

Los juegos cotidianos no varían en nada: Doña Ana siempre está en el mismo lugar, no hay preguntas de la educadora que los haga fantasear o crear nuevos escenarios. El juego de los escondites también es limitado desarrolla más las condiciones físicas que las intelectuales, no da para crear, el lugar no tiene divisiones y los escondites son los mismos. Al preguntarles ¿si utilizaban el patio para algunos juegos? argumentaron que no porque los niños se ensucian y por su seguridad.

Una cosa similar observada entre las educadoras que realizan visita domiciliar y las educadoras de CDI, es el desaprovechamiento de oportunidades para crear, inventar, descubrir, imaginar, fantasear, crearse hipótesis ante hechos concretos y reales o ante cuentos o situaciones imaginarias.

Para que haya creatividad, fantasía, hipótesis en la actividad educativa es necesario que la educadora posea la capacidad para promoverla, con espontaneidad y sabiendo aprovechar el contexto en que se desarrolla cada actividad planificada, necesita equilibrar estas interacciones con las etapas de desarrollo, sin dejar al azar la actividad a realizar, sin dejar tiempos “muertos” o sin ninguna intencionalidad pedagógica.

Los cuentos o historias de la comunidad deben llegar con una metodología que permita fantasear, crearse hipótesis. Se debe dar a las niñas y niños la oportunidad de iniciar las experiencias y que no siempre sea el adulto quien proponga.

En las visitas al Hogar:

Una minoría de las educadoras desarrollaron actividades que estimulan la capacidad de crear, tal como la bolsa de sorpresas, hacer preguntas que no

tienen una sola respuesta correcta como ¿por qué la gallina no habla?, esconder objetos y preguntar ¿dónde se fueron?; una educadora contó un cuento del rey (la educadora llevaba la corona de papel) y antes de iniciar preguntó a la niña ¿quién será el rey? y le dio la corona en sus manos, la niña se la puso a la madre y a la mitad del cuento la educadora empezó a dejar frases inconclusas que la niña fue completando, así como la instó a que finalizara el cuento.

Esta misma minoría de educadoras, siempre escuchó a los niños con mayor atención y sus interacciones denotaban en la educadora, la importancia y seriedad de todo lo que decían los niños.

Paulo Freire decía: “Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando; el respeto, la autonomía y la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros” (2004, p.28.).

Se observó que el juego como metodología para generar la capacidad creativa y de fantasía no es una constante; los juegos que desarrollan son repetitivos y solo promueven la actividad física. Las preguntas abiertas no son utilizadas como recurso para favorecer interacciones cognitivas de calidad que lleven al niño a explorar, manipular, imaginar, fantasear para formar al niño curioso, crítico, espontáneo que pueda expresar con facilidad lo que siente y lo que piensa.

Si los niños aprenden jugando; moviéndose, imitando, tocando, riéndose, recreando su realidad, se requiere utilizar el juego como estrategia metodológica, dado que en esta etapa es la actividad central de los niños y les produce placer.

En tal sentido, el educador debe ofrecer juegos que se caractericen por ser atractivos y desafiantes para los niños con capacidad para producir sensaciones de bienestar. Además, es una experiencia que implica un rol activo

en los niños, ya que escogen, se mueven, crean, etc., algo que el educador debe considerar en el momento de ofrecer una experiencia con estas características.

Para nosotros los adultos, andar, pasear, es un placer; para los niños, en cambio, es una necesidad. Los bolsillos se llenan de piedras, de hojas, de papeles, y la mente se llena de imágenes, de preguntas, de nuevos descubrimientos, así lo plantea Tonucci (2007), para quien todo está junto: lo hermoso, lo nuevo, lo general y lo particular.

Casos como estos, son constantes en las visitas observadas: cantan una canción de animales y no hay iniciativa para preguntar después ¿Cómo hacía el perro en la canción?; trabajan lenguaje solo pidiendo repetición de palabras y aun así no esperan que el niño las pronuncie, sino que la educadora y la madre la repiten en coro. También los cuentos los “dicen” sin apropiación de las emociones de los personajes, sin empatía con el niño, ni comunicación visual, no hay oportunidad para que el niño cuente o represente una parte del cuento, se pierde el derecho a crear e imaginar.

De igual forma, se desarrollan otras actividades en las que los niños y madres solo observan, y a los niños no les deja ningún aprendizaje significativo; lo que bajo la perspectiva de David Ausubel (1968), si solo observan, no se está haciendo nada para que los niños relacionen la información nueva con la que ya poseían, lo que no permite reajustar y reconstruir ambas informaciones para fortalecer su capacidad creadora como precedente de la participación. Él decía que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes sean claras y estén disponibles en la estructura cognitiva del individuo, y que funcionen como un punto de anclaje de las primeras.

2.2.6

Capacidad para resolver problemas sencillos

Resolver problemas sencillos es parte del proceso que lleva a los niños a la autonomía. Los niños avanzan lentamente desde una total dependencia de los adultos hasta una progresiva independencia. Una progresiva autonomía es sinónimo de desarrollo y este aspecto es un indicador de avance en el proceso de participación en la primera infancia.

Para resolver problemas sencillos, los niños necesitan diferentes espacios educativos; por tanto, se requiere que los educadores investiguen el entorno y sus recursos, planificando experiencias de aprendizaje enriquecedoras, lo que es necesario para el crecimiento, no solo social, sino también cognitivo del niño.

En el CDI

Las actividades en el CDI son las mismas todos los días, por lo tanto los niños no tienen nada nuevo que observar, jugar, tocar y por lo tanto no hay situaciones problemáticas donde los niños tengan que poner en juego su capacidad para resolverlas.

Que las educadoras promuevan en los niños, la búsqueda de soluciones a problemas sencillos en el CDI no es una práctica, porque la educadora todo lo brinda casi concluido: Ej. Pinten esta hoja en color verde, cómanse todo que ya les saqué las cebollas, caminen por acá sin salirse del ladrillo; y actividades que pueden ayudar a resolver situaciones como ponerse una camisa, son oportunidades desaprovechadas porque también lo hacen las educadoras.

Otro elemento visibilizado es el poco reconocimiento del niño o niña como sujeto activo; a las educadoras se les dificulta reconocerles su capacidad de buscar alternativas a situaciones difíciles, decidir e incidir en su proceso de desarrollo.

Los tipos de prácticas de participación activas observadas y analizadas en las

visitas domiciliarias y en el CDI, son aquellas que están mediadas por sus aspectos constitutivos que son la autoestima, autonomía, creatividad, autoconfianza, capacidades para la toma de decisiones, opinión propia, libertad, confianza, seguridad en sí mismos, relación afectiva saludable adulto – niño, iniciativa, solidaridad, cooperación y otros valores como el amor y el respeto, básicos para la formación de su personalidad y su éxito como un ser integral.

Al respecto se concluye, que son muy pocas las educadoras que incluyen en su planificación pedagógica actividades que conllevan a alcanzar los elementos de participación, no obstante, bajo el principio de flexibilidad, observamos prácticas de actividades que promueven la autonomía, la toma de decisiones, la seguridad en sí mismo, la creatividad, la fantasía, resolución de problemas, respeto, escucha en estas edades. Al respecto Hart (citado en Lansdown, 2004); decía que los centros infantiles y los entornos familiares son escenarios propicios para enriquecer la convivencia, el conocimiento, la construcción de la norma, la participación y la toma de decisiones.

Estas prácticas de participación activas observadas en las interacciones educativas en las visitas al hogar como en el CDI, son desarrolladas por aquellas educadoras o familias que reconocen la capacidad que tienen los niños de pensar por sí mismos y propician diferentes ambientes para trabajar en ello. Estos adultos promueven la identidad de los niños, diálogo, la escucha recíproca, el respeto, la expresión de ideas, acuerdos, necesidades e intereses, posibilidades de expresión e iniciativa constante, evitando la sobreprotección, los miedos y el estilo directivo para favorecer un clima de libertad, seguridad y rol activo en los niños y niñas, necesarias para el trabajo en equipo y para la constitución de experiencias críticas y reflexivas que fortalecen la dinámica de su entorno.

Otro grupo de educadoras desarrollan una práctica en la que se reconoce la existencia de cierto temor a perder su control sobre las situaciones, mediado éste por las prácticas culturales sobre las cuales las niñas y los niños han sido concebidos como “disciplinados”. Este temor se percibe en la regulación y

control que ejercen en las actividades que desarrollan, durante las cuales hacen intentos de generar posibilidades de participación de los niños y las niñas, pero finalmente se realiza lo que ellas tienen planeado, haciendo evidente pocas habilidades para manejar las actividades que ellos proponen.

En la mayoría de las actividades observadas el adulto daba las indicaciones frente a la tarea a desarrollar y hacía las aclaraciones necesarias; no obstante es importante permitir a los niños y niñas participar en la disposición de las actividades, en la elección de las acciones a ejecutar, y admitirles realmente que ellos sean actores principales en éstas.

Al respecto Lansdown, (citado por Castañeda y Estrada, 2013, p.17) como Comisión Intersectorial por la Atención Integral de Primera Infancia en Colombia expresa:

Con relación a la participación infantil se sabe que, en términos de desarrollo personal y fortalecimiento de la cultura democrática, los beneficios de ésta en la primera infancia son infinitos: aumenta la autoestima de los niños y las niñas y la confianza en sí mismos, fomenta sus capacidades generales, produce mejores rendimientos en todos los aspectos de su vida, refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso en los mismos, protege a los niños con mayor eficacia, brinda la oportunidad de desarrollar el sentido de la autonomía, la independencia y una mayor competencia y adaptabilidad social. Pero más allá de los efectos beneficiosos es también un asunto de justicia social y derechos humanos.

En un país democrático como el nuestro, niños y niñas han de ser formados no sólo para la democracia, sino a través del ejercicio activo de la misma, por tanto, en todo proceso pedagógico, independientemente de la edad y a quienes vaya dirigido, debería reconocerse la participación como un eje transversal.

En visita al hogar

Entre las observaciones realizadas se encontraron situaciones a resolver como:

- Vestirse, ponerse una u otra pieza de ropa.
- Amarrarse los zapatos.
- Buscar a la madre detrás del pañal.
- Armar un rompecabezas de cartón.
- Introducir piedritas en un recipiente de boca pequeña.
- Introducir palitos en una caja como alcancía.
- Encontrar un objeto.
- Construir diferentes cosas con pedazos de cajilla de huevos.



Cabe mencionar, que en tres familias visitadas se observaron madres dando mensajes de autonomía a sus hijos al momento en que la educadora planteaba la tarea, tales como: “usted puede solito”, “adelante” “inténtelo de nuevo”, “sin mamá puede hacerlo”.

Gema Paniagua (2013), en su artículo “El aporte de las buenas interacciones en educación infantil” recomienda:

Los programas de educación inicial suelen dar mucha importancia a este desarrollo conceptual, pero no siempre se respeta que cada uno avance según su ritmo y estilo, ya que con frecuencia se pretende que todo el grupo avance al mismo tiempo (todos tienen que saber unas determinadas formas, contar hasta equis, etc.). El papel del educador debe ser mucho más rico que limitarse a proponer trabajar una noción muy concreta, ya que las posibilidades de categorización, observación de la realidad, comparación, etc., se dan a lo largo de toda la jornada. (p.32).

En el sistema de monitoreo del Programa, que valora algunos ítems de la visita domiciliar, el número 10 dice: ¿Exhorta a promover roles activos de acuerdo a la edad de los niños y niñas, explorar, hacer por sí mismo, dejar preguntar y responder, atender a sus gustos, etc.? Entre una valoración del 0 a 3, el sistema registra para el mes de junio de 2016, un puntaje de 1.71; estimando que las educadoras que realizan visita domiciliar cuidan de la promoción de la autonomía en un 57%.

XVIII. 3. Relación entre las concepciones de niño y participación activa que tienen las educadoras y las interacciones pedagógicas que desarrolla con los niños y modela a la familia

Existe una estrecha relación entre la visión que tienen las educadoras acerca de la niñez y el espacio que le dan a niñas y niños para participar en las interacciones pedagógicas. Sin embargo, entre las educadoras, hay diferencias entre sus concepciones y prácticas. A continuación se abordarán las similitudes y diferencias en las interacciones educativas de las educadoras de CDI y visita al hogar.

En el CDI

En el caso de las dos educadoras de CDI, una de ellas tiene una concepción de niño y de participación “amplia” y la otra tiene una concepción más “limitada”, tal como se caracterizó anteriormente; sin embargo al hacer esta relación entre concepciones e interacciones, nos damos cuenta que eventualmente las interacciones pedagógicas que promueven no están en coherencia con la concepción que externaron en la entrevista, o sea que es cambiante durante las interacciones pedagógicas.

Las interacciones pedagógicas se observan menos en el CDI, por la carencia de medios didácticos que hablamos anteriormente, sin embargo, las concepciones de niño y participación pueden observarse entre ellas mismas

durante las actividades de rutina, tales como organizarse para la merienda, higiene, salir del salón y otras.

Por ejemplo, una educadora demuestra cómo lavarse las manos, la otra le lava manos a niño por niño. Una deja que los niños hagan su esfuerzo por comer solos y les motiva a no botar alimentos y la otra le da una cucharada a uno, una cucharada a otro, mientras el primero que recibió cucharada, espera su turno para que le vuelvan a poner el alimento en la boca. Sin embargo, todos llevan la motivación de querer agarrar la cuchara.

Otras diferencias entre ambos tipos de educadoras, son las formas de responder a cada niño, la que es formada desde lo tradicional, oye a los niños, pero no los escucha, ni les ve sus rostros, la otra suele agacharse y explorar más la expresión del niño.

Los niños buscan a la que les escucha y algo positivo es que la otra no se enoja con eso. Y aunque cada una tiene su grupo, hay muchos momentos de actividades en común en los que pueden disfrutar juntos.

Podemos decir que cuando la educadora tiene una concepción de niño y participación amplia, también hay apertura para escuchar al niño, retarlo y motivarlo a hacer cosas nuevas, así como aprovechar las acciones de interés del niño para inducirlo al nuevo conocimiento.

Sabemos a través del estudio, que la concepción de niño y niña está influida por las ideas que tradicionalmente se han consolidado en la sociedad, en las que el niño ocupaba un papel de subordinación frente al adulto. Pero también sabemos que esta concepción se encuentra en un proceso de transición e implica un cambio de mirada del niño y niña, y por lo tanto cambios en las relaciones que establecen con ellos y ellas (Gallego, 2014).

Las educadoras que tienen una concepción amplia del niño, desarrollan mucho

respeto hacia ellos durante sus interacciones pedagógicas, no comparan el desarrollo entre uno y otro niño, pero tampoco trata de homogeneizarlos, sino que favorece la expresión individual, única, y por tanto, son interacciones que van en la línea de la participación.

La educadora de concepción más tradicional, que admitió inicialmente a los niños como dulces, tranquilos y con un nivel de pasividad, en algunas de sus interacciones educativas, se muestra sobreprotectora, ayuda tanto a los niños que los agobia, se perciben desorientados, sin oportunidad de actuar y solamente seguir las indicaciones de la educadora, en otras ocasiones es exigente, orienta lo que hay que hacer y llama la atención si no fue comprendida o si ellos decidieron hacer una cosa distinta, ej.: formar un círculo entre ellos, no hacerlo es valorado como desobediencia o indisciplina, por lo que se repite la indicación hasta que se cumple como indicó.

Si el niño es activo, participativo, propositivo y demanda más, ella hace esfuerzos por buscar actividades que reten las necesidades individuales. Esta actitud es bastante eventual, pero permite la reflexión alrededor de que, ¿si la concepción que tiene de niño y de participación es estática y única o hay otros elementos que la hacen variar temporalmente?

La educadora de concepción más amplia atrae más a los niños, sus actividades son más dinámicas e interesantes para ellos, habla mucho de sorpresas, y despierta la curiosidad en los niños, aunque muchas veces los niños ya saben de qué se trata la actividad. La educadora les permite desarrollar las actividades libremente, promoviendo autonomía, trata de motivarlos en los momentos que la situación se problematiza, e interviene cuando lo ve necesario.

Se observa que los niños disfrutan del juego, exploran, investigan, actúan, y la educadora les está brindando seguridad y acompañamiento afectivo en los momentos que los niños lo necesitan.

Las diferencias entre las interacciones pedagógicas de estos dos tipos de

educadoras son claras: las que tienen una visión amplia del niño, promueven actividades desarrolladoras, rol activo y por ende características de personalidad, como la seguridad, la autoestima alta, capacidad de escuchar y expresar libremente sus ideales, asociación de ideas, trabajo cooperativo, toma de decisiones. De tal forma que estas educadoras promueven actividades educativas sabiendo que son acompañantes del desarrollo de cada niño y está allí para provocar descubrimientos o aprendizajes.

Las educadoras que conservan un enfoque tradicional basado en necesidades, no quieren perder el poder de “maestras” y el reconocimiento comunitario que este rol les da. Sus interacciones educativas son depositarias, los niños son receptores de conocimientos, promueven menos la fantasía, la creatividad y por tanto la relación con el niño y la familia es más superficial. El mensaje de no interrumpir y guardar silencio para escucharla, acompaña la inseguridad del niño a participar, condicionan los escenarios de actuación, en lo que tiene que ver con la toma de decisiones, sin embargo, el miedo a la pérdida de la autoridad les induce a actuar desde la imposición en vez de la concertación.

En síntesis, es notable la relación entre la concepción de niño y participación que tienen las educadoras de Visita al hogar y CDI con las oportunidades de participación que brindan durante las interacciones pedagógicas.

En la visita domiciliar y el CDI existen ambos tipos de educadoras, aquellas que benefician la infancia y el país a través de los procesos de participación, formando ciudadanos más competentes, críticos y seguros y aquellas que forman en la dependencia, reducen la creatividad, formando ciudadanos pasivos, cómodos, sin opinión propia, ni involucramiento social

Estas últimas educadoras (tradicionales) no poseen culpa, desarrollan su trabajo creyendo que hacen lo mejor según su experiencia de niña - alumna y educadora.

Históricamente los niños y las niñas han estado invisibilidades en la sociedad;

en nuestra cultura y en muchas otras, se concibe la infancia, como un periodo de “transformación”, más que de “existencia”; se aspira a que lleguen a ser adultos, sin valorar y enriquecer su niñez. La adultez es la norma, la niñez es inmadurez y como tal se percibe como incapacidad para participar, sin embargo a partir de la Convención de los Derechos del Niño, nuestro Código de la Niñez y otros instrumentos jurídicos y normativos del sistema educativo, esta visión se viene modificando. Sin embargo, ¡a participar, se aprende participando!

En la Visita al Hogar:

Dijo la educadora al niño: “Lo que quiero que haga es un hoyito con este palito en este modelito” (Para favorecer la coordinación ojo-mano). Y tras este tipo de actividades rutinarias hay una concepción del niño pequeño muy limitada y hay la idea de que no es necesario que quien aprende le encuentre sentido a lo que aprende. María Victoria Peralta (2006) dice:

...Actualmente, y para lograr una educación de mejor calidad, tratamos de instalar una concepción mucho más clara de la potencialidad de los párvulos y de sus posibilidades de aprendizaje. Y proponemos que se escuche a los niños. Por eso se habla de la pedagogía de la escucha. Y se buscan los sentidos del aprendizaje. Pero pasar de una concepción tradicional a esta nueva concepción no es fácil...

Un primer paso para cambiar de concepción es tener presente que todo concepto social - en este caso, lo que es un niño pequeño, una niña pequeña, un párvulo- es una idea que se ha construido históricamente. No hay conceptos permanentes.

A partir de observaciones a educadoras que tienen una concepción humanizante del niño, tanto en derechos como en el reconocimiento del papel activo en su propio desarrollo, implementan interacciones pedagógicas en las que brindan al niño, mayores oportunidades para su participación activa, autonomía, toma de decisiones, en ellas se desenvuelve una comunicación entre educadora y familia más relajada y con el niño más natural y agradable,

sus expresiones verbales son de retos y motivación para alcanzar junto al niño, el objetivo de la actividad o nuevo conocimiento. Es así que apreciamos momentos como los siguientes:

Ejemplo 1:

Educadora: Tengo unas cajitas que quiero poner una sobre la otra, ¿será que usted pueda ponerlas, sin que se caigan?

Niña: ¡Yo puedo!

Educadora: entrega 4 cajitas (pero ella lleva otras en su bolsa)

Niña: más cajas quiero.

Educadora: Ella saca las cajas y le pregunta ¿Cuántas más querés? Ella escucha y va dando respuestas a las solicitudes de la niña.

Ejemplo 2:

Niño: Yo quiero pintar.

Educadora: elogia su petición diciendo, ¡qué bueno que quieres pintar!, yo ando 2 lápices de colores y una hoja. ¿Qué pintarás? ¡Te quedará muy bonito! e inicia conversación con el niño sobre lo que va pintando.

Ejemplo 3:

Educadora: Oswaldo, en esta bolsa tengo unas cosas bonitas, pero no sé qué son. ¿Me ayudas a descubrirlo?

Niño: Acepta con un movimiento de su cabeza.

Educadora: Le pone una bolsita (como funda de almohada de niño) y le dice “Saca uno y me dices que es” (y ella hace demostración).

Niño: Saca una cuchara y dice “para comer”.

Educadora: ¿Para comer? ¿Enséñame como la usas para comer?, observa, hace pausa y pregunta ¿Quiénes más la usan para comer? ¿Dónde hay más de esas? ¿Cómo se llama entonces?, ¡Muy bien!!

Niño: continúa hablando de la cuchara y la comida (sus frases son cortas y claras) y la educadora retroalimenta.

En algunos niños se observó que ante este tipo de frases motivadoras o retadoras de la educadora, ellos demandan más, tal como si las frases que los ponen a prueba, los motivan a desempeñarse mejor y obtener nuevos reconocimientos de la educadora y la madre.

Un aspecto perceptible, en la interacción pedagógica, es que educadoras con una concepción humanizante del niño, dan más importancia a la comunicación verbal, que las educadoras tradicionales. Se pudo apreciar que educadoras con una concepción progresista de niño y participación, tienen una comunicación con los involucrados más horizontal, sencilla, natural y en su lengua materna, lo que brinda al niño más concentración, seguridad y fortalece las relaciones intergeneracionales. Así mismo se aprecia, que cuando los niños y educadoras se muestran más seguros de sí mismos, las visitas u observadores de la actividad no representan interrupción.

Estas educadoras con concepciones amplias, en su comunicación no verbal durante la interacción pedagógica, muestran expresiones de afecto hacia los niños y niñas, tocándoles la mano o reforzando positivamente sus acciones, acercándose corporalmente y expresando una sonrisa. Esto provoca un sentimiento de placer y gozo por la actividad que juntos desarrollan, le motiva y le da confianza para seguir. Pero esta conducta que se aprecia como natural, también es parte del modelaje a las madres de familia que reciben la visita, por lo que luego ellas piden a las madres que lo repitan con su hijo y le explican su importancia.

Estas mismas educadoras, antes de iniciar la interacción hacen un

reconocimiento de los aprendizajes previos de los niños y niñas, los retoman relacionando conceptos ya implantados con otros nuevos que favorecen la apropiación de contenidos. Lo que les da la seguridad para incorporarlos en su vivencia y determinar acciones de participación con lo asimilado.

Para K. Shanmuga Velayutham, (citado por el comité de los derechos del niño 2007, p.96) el concepto de participación infantil debería:

Ser incluido en el currículo de la formación para maestros de preescolar, para que los maestros aprendan a escuchar a los niños en una atmósfera de confianza y respeto. Esto fomentaría la participación de los niños. Los niños pequeños necesitan ser considerados verdaderamente como estudiantes deseosos de aprender. Deben ser puestos en condiciones de expresar libremente sus opiniones, adquirir autoestima y asimilar conocimientos y habilidades que les preparen para asumir la responsabilidad de su propia vida.

Las educadoras más tradicionales tienen un concepto de niño de fragilidad y ternura, lo que no les permite visualizar la capacidad que tienen para desarrollarse, esto termina convirtiéndose en vulneración de derechos, sin conciencia de ello; estas educadoras se caracterizan por tener carencias afectivas, las actividades se identifican por ser poco flexibles, desconociendo la posibilidad y derecho de intervención de los niños y niñas en el cambio o modificación de las propuestas que se traen planeadas; en un caso durante la observación, una educadora silenció a un niño por interrumpirla, mientras él quería expresar su idea, pregunta o sentimiento ante la historia que narraba la educadora. Al final de la sesión me comentó que es algo que tiene que hacer muy seguido porque los niños ahora no respetan al adulto.

Las educadoras resaltan la importancia que tiene el respeto para que los niños y niñas sean expresivos, que tengan iniciativa, creatividad, posibilidad de escoger y decidir como parte de la vida cotidiana. Algunas educadoras destacan que los niños y niñas cuentan con espontaneidad, dinamismo y motivación. Sin embargo, las educadoras que disponen de mayores

actualizaciones en sus conocimientos y prácticas, son más dinámicas en sus interacciones pedagógicas, hacen mayores adecuaciones y menos repeticiones en las actividades que desarrollan, utilizan los recursos didácticos de forma natural e inducen a las familias a estar alertas en cómo usar materiales del hogar en las interacciones educativas que reproducen. Sus actividades se ven enriquecidas porque incluye al niño y la madre en la búsqueda de los aprendizajes

Estas educadoras con visión más amplia, se ponen de acuerdo con más facilidad con las familias para dar seguimiento a la educación de los niños. Son más asertivas para asesorar a las familias, propician que las familias utilicen sus creencias, saberes, expectativas y prácticas relacionadas con la crianza para favorecer el desarrollo y la participación infantil. Facilitan que las familias vecinas aporten ideas y sumen esfuerzos en pro de los niños y niñas.

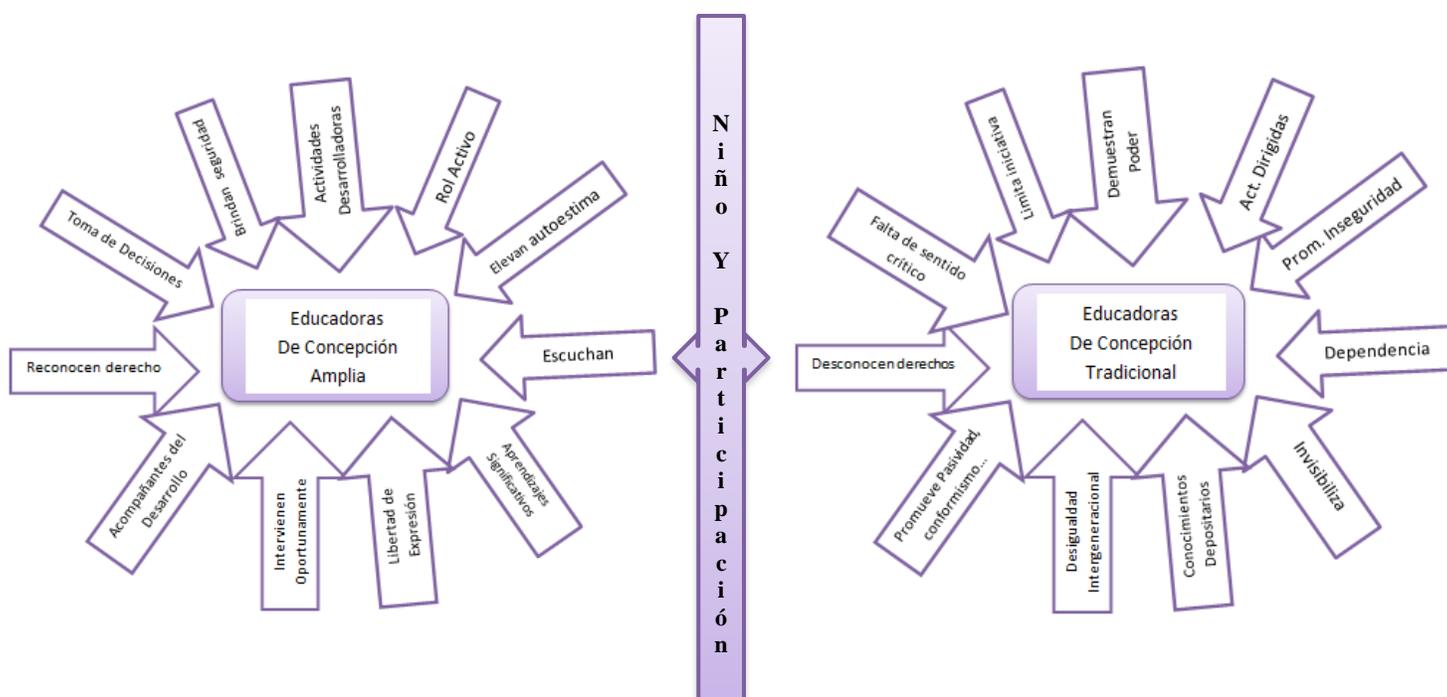
En cambio, educadoras con un concepto de niño más tradicional, tienen una comunicación con el niño y la familia, más acorde con su concepto; son más, de dar instrucciones generales frente a las actividades, no modelar lo que se espera en la actividad, leer sistemáticamente lo planificado, encontrando que estas indicaciones, en muchas ocasiones, son poco claras, tanto para la familia como para los niños y niñas, por lo tanto las oportunidades de participación son mucho más limitadas.

Estas educadoras más tradicionales tienen limitaciones para reconocer los momentos de oportunidad para fortalecer las competencias de los niños respecto a sus habilidades, probablemente porque sus estrategias comunicativas, no van acorde con la intervención pedagógica.

Estas educadoras que conciben al niño de forma más tradicional y conservan un enfoque en el que prevalecen las necesidades del niño, pareciera que olvidan o desconocen el principio de la individualidad, (que se basa en las características, ritmos e intereses de cada niño), porque en sus interacciones

pedagógicas tratan de favorecer un mismo ritmo de aprendizaje que otros niños ya visitados, “para que todos vayan iguales”; lo que no da espacio de promover en los niños y niñas habilidades como: toma de decisiones, asociación de ideas y el trabajo colaborativo, entre otras.

El siguiente esquema resume las diferencias entre las interacciones pedagógicas que desarrollan educadoras que tienen una concepción amplia del niño y las que conservan un enfoque tradicional.



XVIII. 4 Función e importancia que adquieren los medios didácticos en el desarrollo de las interacciones pedagógicas en el CDI “Jardín de Sonrisas” y las visitas domiciliarias de Bilwi - Puerto Cabezas

Entendemos como medios didácticos, aquellos recursos que se elaboran y se utilizan para facilitar los procesos de enseñanza y como recurso didáctico,

cualquier material ya existente que se aprovecha para el desarrollo de la actividad pedagógica.

Las ventajas que aportan los medios didácticos, los hacen instrumentos indispensables en la formación académica: “Proporcionan información y guían el aprendizaje, es decir, aportan una base concreta para el pensamiento conceptual y contribuye en el aumento de los significados” (Ogalde y Bardavid, citado por Rosique, s.f, p.2).



Los medios adquieren una importante función dado que los niños desde muy pequeños manipulan objetos, se mueven, emiten diferentes sonidos, dan solución a problemas sencillos, estas actividades que parecen no tener mayor significado, son señales del pensamiento creativo. Pero además, para que cumpla esta función, los medios deben ser pertinentes, aptos a la edad de los niños y niñas y deben estar disponibles y accesibles durante las interacciones pedagógicas.

En el CDI:

Las educadoras del CDI “Jardín de Sonrisas” poseen muy pocos medios didácticos que contribuyan a enriquecer las interacciones pedagógicas que promueven; ellas cuentan con una pelota y un triciclo, más su iniciativa para desarrollar las actividades cotidianas. No existe material de reposición, como crayolas, pintura dactilar, plastilina; pero tampoco hacen uso de los recursos del medio.



Este CDI es administrado por la alcaldía y el local es parte del edificio del Consejo Regional (segundo piso), lo que limita más hacer uso de los recursos del medio, las educadoras expresan que “si quieren usar hojas de papel bond, deben bajar a las oficinas de su contacto para pedir las”. Sin embargo, solo se pueden solicitar una pocas para uso de ellas como educadoras, no así, para los niños porque se hacen “muchas”.

En el nivel inicial, el medio ambiente y la naturaleza en general, constituyen puntos de apoyo claves para el desarrollo de un trabajo de calidad, por tanto la creatividad de la educadora juega un papel muy importante en la concreción del currículo.

Al respecto el currículo (MIFAN, 2013, p.29), define:

El espacio educativo es todo lugar seleccionado en donde se puedan desarrollar actividades pedagógicas con las niñas y los niños.

Éste puede ser preparado especialmente para la labor educativa, como los locales o centros educativos y aquellos que se pueden aprovechar por los recursos que presentan, para el desarrollo de diferentes aprendizajes, como parques, mercados, centros artesanales, museos y otros.

Ofelia Reveco en el artículo ambientes educativos favorables para el aprendizaje (s.f, p.1) decía:

Que un ambiente educativo enriquecido de alegría y de paz, debe considerar tres aspectos: a) la higiene, b) la estética y c) los contenidos del currículum presentes en la sala a través de objetos... garantizarlos es tarea de toda la comunidad educativa.

La función e importancia que adquieren los medios didácticos en el desarrollo de las interacciones pedagógicas está, en que ofrecen experiencias de aprendizaje e interacciones humanas positivas. Estos fortalecen el proceso educativo al facilitar la participación y por ende el cumplimiento de objetivos pedagógicos.

Educadoras de CDI y de visita domiciliar, así como las técnicas institucionales que brindan acompañamiento, reconocen la importancia de los medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, para fortalecer la creatividad e imaginación de los niños y niñas.

El Marco Curricular establece en uno de sus propósitos, que la implementación del currículo (interacciones sugeridas) debe:

“Propiciar el desarrollo cognitivo mediante la relación con su entorno, que conduzca gradualmente al descubrimiento, exploración, observación, la experimentación, formulación de explicaciones y resolución de problemas en situaciones de su interés, con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación”.

El uso de medios didácticos desde los primeros años, ofrece la posibilidad de pensar, incitando la imaginación y creación, ejercitando la manipulación, el descubrimiento, observación, el enriquecimiento del vocabulario, al mismo tiempo que se ejercita la práctica de normas de convivencia y el desarrollo de valores como por ejemplo: la cooperación, solidaridad, respeto, tolerancia, la protección del medioambiente como elementos que conforman la participación infantil.

Los medios didácticos en el trabajo de primera infancia guían los procesos de facilitación – aprendizaje, promoviendo la creación de nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica; potencia la atención, concentración y placer por la actividad, generando la posibilidad de explorar y preguntar cosas para hacer de la actividad un aprendizaje significativo.

María Victoria Peralta, en su artículo “En la Educación nos jugamos el futuro” (2006) profundiza explicando:

En los currículos tradicionales, cosificantes, uno observa una concepción muy limitada del niño pequeño y de sus posibilidades de aprendizaje, y lo que prima es el sentir del adulto. Es por eso que le damos al niño una

plantilla, un modelo, el trabajo ya hecho.

En la visita al Hogar:

En el caso de la visita domiciliar, las educadoras cuentan con recursos de materiales de desecho y naturaleza muerta. En algunas visitas se pudo observar el uso de materiales reciclados y en otras la ausencia de material para el trabajo.

Ellas han recibido capacitaciones para optimizar los recursos del medio en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Eso ha permitido que en muchos casos el niño y/o la madre participen en la elaboración del material que se usará en los momentos metodológicos. Según la técnica institucional, la ausencia de materiales permite la apropiación del programa y la sostenibilidad del mismo.



Ofelia Revecó Vergara, en un artículo de reflexión sobre “Metodologías y recursos didácticos para un aprendizaje activo” en Nicaragua s.f, p.3, decía:

Recordemos, que entre los recursos didácticos está el material didáctico y que este puede ser:

- Natural proveniente de la naturaleza
- Reciclado, construido a partir de materiales con otros propósitos y que es desechado.
- Manufacturado, elaborado con propósitos educativos

En nuestros salones de preescolar, primaria y secundaria debemos utilizar estos tres tipos de materiales porque apoyan el aprendizaje concreto y activo. Semillas para contar, pétalos de flores para pintar, insectos para clasificar y aprender más de ciencias, etc. (material natural). Sonajeros elaborados de tapas de botellas o, reglas elaboradas

a partir de hierros o maderos desechados (material de desecho). Pero también se requiere de material manufacturado: libros, lupas, compás, etc.

Al uso de esta diversidad de recursos didácticos para hacer más interesante y activo el aprendizaje se le debe sumar criterio de poner a disposición de los niños/ as los materiales educativos. Sin embargo no de cualquier forma sino clasificado y organizado.

Pensar en metodologías y recursos pedagógicos para un aprendizaje activo exige de nosotras Maestras/ os y Educadores/ as innovar, es decir crear nuevas formas para enfrentar la enseñanza.

Algunos materiales, facilitan a la educadora el reconocimiento de los aprendizajes previos de los niños y niñas, relacionando conceptos anteriores al introducir nuevos temas, que favorece la apropiación de contenidos y la seguridad en el niño para participar. Lo que hace que los medios didácticos sean cada vez más importantes en este proceso, ya que pueden establecer relaciones de correspondencia, clasificación, ordenamiento, identificación de idénticos, pertenencia, asociación; reconocimiento de características de tamaños, formas, colores, sensaciones, olores, sabores, sonidos, entre otras.

En la visita domiciliar se pudo apreciar que estos materiales elaborados a iniciativa de las educadoras, se convierten en medios didácticos de bajos costos e invitan a la creatividad y al desarrollo de una actitud investigadora de los niños a partir de la curiosidad.



Estos medios, elaborados por las educadoras, con materiales de desecho y recursos del medio, requieren un complemento como pega, silicón, maskingtape, que son financiados por las mismas educadoras de visita a la familia. Lo que hace que los materiales elaborados, sean pocos y se vuelvan repetitivos en las visitas.

Según la técnica que les atiende, en algunos casos, la participación activa del niño en las interacciones pedagógicas de las visitas domiciliarias, se ve limitada porque además de poco material, este no concuerda con el nivel del desarrollo de cada niño con el que es utilizado y en algunos casos no se relacionan con el objetivo de la visita.

Ej. Botella reciclada que toman forma de un gato, se ha utilizado para emitir sonidos del animal que representa con un niño de ocho meses y se ha utilizado para lo mismo en visita observada a niño de 3 años. Así mismo sugieren a un niño jugar a la bolsa de sorpresas y ponen dentro objetos que no han estado en contacto con los niños.

Sin embargo, se observó práctica de hacer uso de recursos del hogar, como cucharas, vasos y panas; y otros como piedras, hojas, palitos y flores. Cabe mencionar que algunas de las educadoras compran juguetes didácticos usados como encastre, rompecabezas y para halar, lo que tiene un costo muy alto por la región en que se adquieren.



El Ministerio de Educación de Ecuador en su página oficial, acápite de Educación Inicial tiene un artículo que se llama: Importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial, allí destaca lo siguiente:

Se conoce que los pequeños tienen una gran recepción con el material didáctico en los primeros años. Por esto, su uso es cada vez más intensificado por ser esta una etapa fundamental, determinante para el resto de los años que vienen (2013, p.1).

Así mismo, la Guía para la aplicación del currículo 0 a 3 años (MIFAN 2013, p.29), expresa:

Las situaciones de aprendizaje deben ser a partir de objetos o situaciones reales concretas y lo más naturales posibles, que ofrezcan la riqueza de sus atributos. Las niñas y los niños menores de tres años aprenden a través de todos sus sentidos, es decir, tocando, oliendo, mirando, saboreando y escuchando. Así por ejemplo, en la merienda la niña y el niño aprenden “sabores”, “olores”, “colores”, de acuerdo a los alimentos que se les ofrecen.

También pueden utilizar flores o frutas que hay en la casa o en el vecindario. Para aprender sobre las aves, pueden participar en su cuidado y alimentación, así tendrán una vivencia real, que es mucho más estimulante y de mayor comprensión que si se le muestra en una lámina, en la que no pueden percibir con la mayoría de sus sentidos.

Las educadoras de ambas modalidades, carecen de medios didácticos y por tanto los niños que atienden, no tocan, no ven, no escuchan, no huelen, no saborean y tienen menos posibilidades de aprender, compartir y desarrollarse, ya que la exploración continua y el contacto con el entorno le hace vivir experiencias de gran valor en su medio. Esto provoca no sólo nueva información a integrar, sino también valores, actitudes y diferentes posibilidades de hacer nuevas cosas.

XVIII.5 Propuesta de Formación

A

Agentes Educativos de Primera Infancia



a) INTRODUCCIÓN

La participación infantil y los aspectos conceptuales que le acompañan, tienen un recorrido histórico mediado por las diferentes culturas y periodos de la época. Sin embargo, la participación como un derecho inherente a la condición de ser humano y punto clave para tomar parte en las decisiones que afectan al contexto inmediato, es parte de un proceso que inicia desde la primera Infancia.

Y aunque la infancia es una construcción social que en cada tiempo adopta características diferentes, en el siglo XXI, la visión de la infancia está centrada en reconocer a niños y niñas como seres humanos titulares de derechos, merecedores de respeto, protección y amor, estos avances provocaron cambios significativos en cuanto a legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza.

En este punto se puede citar la Convención sobre los derechos del niño (1989), la cual señala que se entiende por niño (o niña) “todo ser humano menor de dieciocho años de edad” (p.13); en este sentido, la legislación de orden nacional define conceptualmente al niño o niña como un “Ser integral, una totalidad humana, física, cognitiva, afectiva, social y espiritual (Política Nacional de Primera Infancia, 2011, p.23). Estos cambios también se reflejan con la visibilización de los niños y niñas de 0 a 3 años, para quienes se crea el currículo de atención educativa.

Bajo este referente, hablar del niño o niña es aludir a un ser humano que se encuentra en proceso de formación y que requiere una atención focalizada, del estado, la familia y la comunidad a fin de restituir sus derechos como una vía para impulsar el desarrollo humano del país.

Para ello, nos proponemos, desde el principio de corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad, fortalecer escenarios de participación basados

en el respeto y en las sanas relaciones para los niños y niñas, con el interés de que disfruten de ambientes de convivencia que les permita el desarrollo individual y la posibilidad de constituirse en seres autónomos capaces de establecer relaciones de igualdad, equidad y respeto. Lo que posibilitará tener resultados positivos en el desempeño escolar, social, emocional, determinantes para el desarrollo del país.

En el marco de este estudio, como maestrante y ciudadana, reconocemos que la participación no solo es un derecho por ser emanado de una ley, sino un derecho intrínseco que tienen todas las personas por su condición humana, y que requiere de procesos pedagógicos de calidad consistente y coherente con el tipo de niño que anhelamos fortalecer como País. Por tal razón, presentamos a continuación una estrategia de formación a educadoras que pretende optimizar el conocimiento, capacidades, conductas, habilidades, actitudes y destrezas individuales que aportan a la formación de la participación en la población infantil.

b) FINES Y OBJETIVOS

Fin

Niñas y niños de toda Nicaragua que son parte de algún programa de atención gubernamental o privado, respetados como sujetos de derechos, con una potenciación integral de su desarrollo y de la participación en las interacciones pedagógicas, en ambientes familiares y/o comunitarios, que faciliten aprendizajes oportunos y pertinentes.

Objetivo General

Sensibilizar y desarrollar capacidades que contribuyan a interiorizar la importancia y práctica de la promoción de la participación en los niños durante el trabajo pedagógico, para alcanzar un desarrollo infantil integral, interactivo y pleno en un trabajo cotidiano de calidad con los niños de 0 a 3 años.

Objetivos Específicos

1. Redefinir el concepto de niño y niña destacando el desarrollo de sus potencialidades y considerando la diversidad de los contextos socioculturales del país.
2. Valorar la importancia de la participación en los procesos de educación de la primera infancia a la luz de un enfoque de derechos y de las políticas socio-educativas de Nicaragua.
3. Reflexionar sobre las metodologías de enseñanza -aprendizaje a fin de apropiarse de la ruta del aprendizaje e incluyan en su desarrollo el bienestar, la participación infantil y los aprendizajes significativos de las niñas y los niños.
4. Fortalecer las capacidades y compromiso ético para favorecer un rol activo en cada niño desde las interacciones pedagógicas.
5. Incrementar saberes y desarrollar competencias metodológicas específicas para la promoción de prácticas de participación infantil desde la implementación del currículum de 0 a 3 años.

c) BASES CONCEPTUALES DE LA PROPUESTA

Los siguientes fundamentos se extraen de la contextualización de la participación infantil y bibliografía revisada en el estudio “Participación de niños y niñas menores de 3 años durante las interacciones pedagógicas que se desarrollan en el CDI Jardín de Sonrisas y visitas domiciliarias en la ciudad de Bilwi-Puerto Cabezas”, que tiene plena vigencia con los nuevos paradigmas de la Primera Infancia; se reconoce esta etapa como un período crucial en la vida del ser humano, por ser la etapa del ciclo de vida en donde se establecen las bases del desarrollo de la persona, la conformación neurológica, la estructura ósea, las capacidades de aprendizaje, habilidades y destrezas sensoriales, motrices, las relaciones de comunicación e interacción social, los sistemas inmunológicos para evitar las enfermedades, los procesos comunicacionales,

emocionales y afectivos que sirven de base para los procesos de participación en los niños y niñas.

Criterios generales

- La capacitación a los diversos participantes debe tener un marco teórico e ideario común actualizado de acuerdo a los nuevos paradigmas sobre la primera infancia, en todos los aspectos esenciales, respecto a la pedagogía con niños menores de tres años y al trabajo con adultos, así como a las políticas socio-educacionales de Nicaragua.
- La capacitación debe ser específica a educadoras de 0 a 3 años, independientemente de la modalidad que atiendan y partir desde los elementos culturales a transformar, hasta la nueva conceptualización de niño y su participación activa como elementos básicos en las metodologías utilizadas.
- El diseño de capacitación debe partir de la experiencia desarrollada en Bilwi y debe ser tutelada con la política nacional de primera infancia, el currículo de 0 a 3 años y los criterios de la investigadora en esta propuesta de capacitación.
- El diseño de la capacitación debe ser contextualizado en sus principales aspectos, tanto teóricos como operativos, de manera que el saber que se favorezca, se convierta en un saber hacer a nivel de la ejecución de los programas en sus diversas modalidades.

Marco Teórico de la Propuesta

El marco teórico que se ha considerado, comprende dos grupos de planteamientos centrales: por una parte, lo referido a favorecer un enfoque actualizado y pertinente del trabajo educativo con niños pequeños, y por otra, la instalación de un ideario y práctica concerniente a un trabajo de adultos con adultos en una línea de empoderamiento que favorezca el aprendizaje constructivo, el espacio de participación infantil como derecho y el cambio de actitudes y prácticas educativas en los agentes educativos. Respecto a ambos planteamientos, se sintetizan las principales ideas-fuerza a considerar en la propuesta.

Un enfoque actualizado y pertinente del trabajo educativo con la primera infancia

El trabajo educativo con la primera infancia se ha sustentado desde sus inicios históricos modernos, en un **conjunto de paradigmas** que se centran en favorecer **el rol activo de los niños y niñas** en sus aprendizajes y en el respeto a sus necesidades y características como base para la construcción e implementación curricular. A partir de ello, surgieron los principios pedagógicos de auto actividad, singularidad, relación, autonomía, realidad y la metodología del juego, que han pasado a ser los ejes orientadores de este quehacer educativo, y de la formación docente en este sector a fin de que se favorezca la verdadera participación infantil.

En las últimas décadas y acorde con los avances que propone la pedagogía de la posmodernidad, nuevos aportes han enriquecido los paradigmas y principios fundantes de la educación inicial, planteando desafíos que benefician más aún a los niños, niñas, sus familias, comunidades y País. Entre ellos podrían mencionarse: una mayor contextualización histórica-socio-cultural de los currículos, una mejor selección cultural de los objetivos, contenidos, actividades y recursos en función a incorporar los sentidos e intereses diversos de los niños y niñas, unido a un enfoque más potenciador y confiado del niño y niña, por lo

tanto, de su desarrollo, de sus posibilidades de aprendizaje y participación infantil. Respecto a estos últimos, es fundamental el aporte de la pedagogía desde un enfoque constructivo y significativo.

Junto con ello, los aportes de la investigación, señalan por una parte, el peso que tienen los programas de educación inicial en sectores de pobreza, por la posibilidad de equilibrar el capital cultural de los niños y niñas al participar de ambientes restringidos. A ello se suma la relevancia y claridad de los objetivos que se proponen en los programas por parte de toda la comunidad educativa como resultado de un trabajo consensuado, en lo cual la familia debe ocupar un lugar central para la continuidad de los aprendizajes en el hogar. A ello, se agrega la importancia de la calidad de las interacciones afectivas, participativas y cognitivas para el logro de los objetivos propuestos, lo que tiene directa relación con la formación que proponemos para las educadoras.

Este último aspecto conlleva un desafío y a la vez, una posibilidad alentadora de mejorar las interacciones educativas y dar mayor calidad a la educación inicial. Ello, porque en la primera dimensión se refiere básicamente a favorecer un ambiente educativo afectivo y acogedor, que desarrolle la autoestima, la autonomía de los niños, la seguridad en sí mismos y genere condiciones de bienestar más integral para la participación infantil. En el plano cognitivo, implica que más que equipos o materiales costosos, es importante el modelo formativo de un adulto que se asombra, que busca, que se hace preguntas y sobre todo, que estimula la curiosidad y exploración de los niños y niñas con preguntas abiertas e interesantes, propiciando situaciones nuevas y aprovechando el potencial y los intereses de cada uno de ellos en sus entornos inmediatos y mediatos, a fin de que trabajen sus propios criterios y los exterioricen, se trata de incorporar y fortalecer los aspectos constitutivos de la participación desde la primera infancia.

Estos aspectos que expresan un trabajo de índole más cualitativo, es posible reforzarlos desde una capacitación adecuada que se focalice en lo medular de estos aspectos. En lo afectivo, puede potenciarse esta actitud más abierta, con espacios de desarrollo personal para los agentes educativos, que propicie una mayor expresión de afectos, capacidad para interactuar con confianza y de manera horizontal con las niñas/os y sus familias y formas de favorecer más seguridad y autoestima en niños/as pequeños. En lo cognitivo es importante la metodología con que se traten los contenidos, así como tener presente el cómo aprenden los niños, como hacer un aprendizaje significativo y hacer de cada día de facilitación - aprendizaje un verdadero placer desde cada interacción pedagógica.

Sin embargo, el instalar esta pedagogía situada en las referenciales curriculares del país, requiere un cambio en la formación de los diversos agentes educativos, incluyendo las educadoras, como el alma y nervio en la implementación y desarrollo de los diversos programas o modalidades de atención. Por ello, es que se postula, como parte del marco teórico un enfoque de trabajo con adultos en una línea de empoderamiento que favorezca el cambio de actitudes y prácticas educativas, que nos llevan a las prácticas sociales como la participación infantil desde la primera infancia.

Esta propuesta se basa en un enfoque de trabajo constructivo con adultos en una línea de empoderamiento que favorezca el aprendizaje constructivo, el espacio de participación infantil como derecho y el cambio de actitudes y prácticas educativas en los agentes educativos.

La distorsión de tipo instrumental de la educación inicial había llevado a que la capacitación y algunos materiales de apoyo, obviaran el tema de fondo que es la concepción de niño/a, sus relaciones socio-culturales, los aprendizajes significativos y constructivos así como los niveles de verdadera participación que se requieren favorecer para una educación verdaderamente de calidad, y

ser competente para implementar un currículo que lo favorezca.

Avanzar en la línea anterior implica seguir reforzando el cambio en los paradigmas en los distintos agentes de primera infancia y en los procedimientos educativos, de manera que se repositone comprensivamente el complejo tema formativo humano que implica la educación inicial en la etapa más delicada, pero a la vez llena de posibilidades y de derechos como la participación.

Por lo expresado, es que junto con ciertos temas claves de la educación inicial, importa también la concepción psicológica constructivista y pedagógica formativa hacia los adultos que trabajan en este nivel. Ello implica desarrollar un enfoque de pedagogía de adultos que considere en lo sustancial los siguientes aspectos:

- Que la capacitación debe basarse en una relación horizontal de adulto a niño, lo que implica abordar temas sustanciales que tienen sentido en nuestra existencia.
- Que debe privilegiarse una didáctica de la capacitación que garantice el modelaje y aprendizaje efectivo de estrategias centrales como el juego y la expresión corporal y artística en las ramas que sea posible.
- Que la capacitación debe potenciar el “ser competentes” integrales para la situación de desempeño laboral, lo que implica un enfoque más compartido de los aprendizajes a alcanzar entre las diferentes facilitadores-docentes, de manera que permita a los agentes educativos la integración y movilización de sus competencias a situaciones reales de trabajo.
- Que es fundamental, el desarrollo de la comprensión del “qué” y “para qué” del trabajo con niños pequeños más allá de lo didáctico, a partir del poder que entrega el conocimiento, la reflexión y su apropiación. De esta manera se puede facilitar el aporte creativo de los agentes educativos al

tema de manera que les permita ser también constructores en algunos aspectos de la propuesta educativa a implementar.

- Que la capacitación debe ofrecer suficientes herramientas y enfoques conceptuales para el trabajo efectivo con las familias, garantizando por un lado, la deconstrucción de roles asociados a los maestros de educación formal; y por otro, el aprovechamiento del espacio de los hogares, las actividades cotidianas y el medio, como herramientas centrales de la educación en el ámbito familiar y comunitario.
- Que la capacitación debe como fin último, potenciar a los adultos a generar cambios y avanzar en su desarrollo personal, profesional y ciudadano en función a favorecer mejores aportes a los niños y niñas y a través de su trabajo y compromiso, el avance social y cultural del país.

Diseño Metodológico de la Capacitación

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>1. Redefinir el concepto de niño y niña destacando el desarrollo de sus potencialidades y considerando la diversidad de los contextos socioculturales del país.</p>	<p>I. Concepción de Niño</p>	<p>1.1 ¿Qué es un niño?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Históricamente qué ha sido un niño en la sociedad? - ¿Actualmente que se considera un niño? Sus potencialidades desde su contexto. - Rol de los adultos en el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, desde antes que hablen. - Motivaciones para formar al niño que necesita Nicaragua. 	<p>Se partirá del conocimiento que tienen las educadoras sobre el concepto de niño.</p> <p>Se harán preguntas generadoras que responderán una a una, alrededor de una silueta de niño:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo son los niños que usted atiende? 2. ¿Qué es un niño para usted? 3. De estas características que ya se han mencionado, ¿En cuáles contribuimos los adultos? <p>Se reflexionará alrededor de las respuestas y cada una pensará en ejemplos en donde se refleje la puesta en práctica del nuevo concepto de niño.</p> <p>Se elaborará conjuntamente un listado de actividades en las que los niños muestran su creatividad y capacidad para transformar y en la columna derecha las actitudes del adulto que deben cambiar para brindar el acompañamiento.</p> <p>Se hará una exposición en Power Point para consolidar lo trabajado y se reflexionará sobre el rol de los adultos y la motivación que tienen para emprender esta tarea. Así mismo se revisarán los elementos socioculturales que obstaculizan la práctica del nuevo concepto de niño y su compromiso para minimizarlas.</p>	<p>Educadoras presentarán en los ejemplos (de futuro) vivencias propias en el CDI o en la visita donde se refleja que ya interiorizó el nuevo concepto de niño activo.</p> <p>En la lista de actividades se refleja que los niños ponen en acción su potencial transformador y creativo.</p> <p>Educadoras participantes presentan listado de cambios de actitudes que les llevan a aplicar el nuevo concepto de niño.</p> <p>Educadoras identifican elementos socioculturales que obstaculizan la práctica del nuevo concepto de niño y las formas de intervenir para modificarlas.</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
2. Valorar la importancia de la participación en los procesos de educación de la primera infancia a la luz de un enfoque de derechos y de las políticas socio-educativas de Nicaragua.	II. Participación en la Primera Infancia: Derecho	¿Qué es participación? <ul style="list-style-type: none"> – Que nos dice la Convención sobre los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y La Política Nacional de Primera Infancia. – Ventajas de la participación infantil en los procesos educativos. – Bases pedagógicas de la participación. – Elementos que facilitan la participación infantil. – Cómo promover la participación en niños menores de 3 años. <p>d) Rol del adulto en los procesos de participación</p>	<p>Se entregará la Convención sobre los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y La Política Nacional de Primera Infancia y se preguntará ¿Conocen estos documentos?</p> <p>Se organizará un foro con tres o cuatro participantes para conversar sobre los derechos de los niños y se concluirá con la necesidad de crear un espacio para la educación y formación para la vida de los niños de 0-3 años.</p> <p>En grupo elaboran cuadro comparativo que refleja ventajas y desventajas de que los niños participen o no en las actividades cotidianas. Luego en ese grupo planifican y presentan un sociodrama sobre las ventajas de trabajar el derecho de participación desde que son bebé.</p> <p>Luego se conduce al grupo al análisis de las ventajas de trabajar el derecho de participación desde que son bebé y la definición de participación.</p> <p>Se presenta en Power Point las bases pedagógicas de este proceso, así como los elementos que facilitan la participación infantil, diferenciando así niños con experiencia de participación en educación inicial con aquellos que no tuvieron.</p>	<p>Educadoras participantes presentan cuadro comparativo que refleja ventajas y desventajas de que los niños participen o no, en las actividades cotidianas.</p> <p>En el dibujo reflejan cómo será un niño que ha convivido con adultos que promueven la participación.</p> <p>El cuento está dirigido a educadoras e incluye los elementos que facilitan la participación infantil y lo que nos dicen los instrumentos jurídicos nacionales sobre la participación infantil.</p> <p>Educadoras argumentan de qué le sirve a Nicaragua crear niños participativos</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
			<p>Seleccionan y hacen demostraciones de algunas técnicas para promover la participación en niños menores de 3 años, enfatizando en el rol que se espera de cada adulto y la importancia que tiene la participación infantil para Nicaragua.</p> <p>Dibujarán y describirán como será un niño que ha convivido con adultos que promueven la participación.</p> <p>Elaborarán un cuento para educadoras donde incluyan los elementos que facilitan la participación infantil y lo que nos dicen los instrumentos jurídicos nacionales sobre la participación infantil.</p> <p>Educadoras responderán la pregunta: ¿De qué le sirve a Nicaragua crear niños participativos?</p>	

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>3. Reflexionar sobre las metodologías de enseñanza - aprendizaje e a fin de apropiarse de la ruta del aprendizaje e incluir en su desarrollo el bienestar, la participación infantil y los aprendizajes significativos de las niñas y los niños.</p>	<p>III. Facilitación y cambio: Aprendizaje y Facilitación</p>	<p>3.1 Como aprenden los niños: la ruta del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partir de los conocimientos y experiencias que tienen las personas - Construir nuevos conocimientos: conceptuales y prácticos - Aplicación de los nuevos conocimientos - El afecto en los aprendizajes - Reflexión sobre la práctica - La mejora de la práctica. 	<p>Se orientará que todas piensen en una experiencia personal que haya dejado un aprendizaje y que aún la recuerde. En plenario una participante voluntaria compartirá su experiencia personal, haciendo énfasis en las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Que aprendiste * Como te sentiste * Qué te facilitó el aprendizaje <p>El facilitador cerrará haciendo énfasis en que las personas aprenden del resultado de diferentes situaciones o vivencias transcurridas en el trayecto de sus vidas.</p> <p>El facilitador haciendo uso de tarjetas del proceso de aprendizaje, inducirá a los participantes que analicen e interpreten las imágenes que se le presentan y de manera conjunta construir la ruta del proceso de aprendizaje. Así como actitudes y destrezas que deben tener ellas como educadoras para desarrollar las interacciones pedagógicas.</p>	<p>El dibujo es creativo y refleja la ruta del aprendizaje, como muestra de la comprensión de los elementos a considerar en los procesos pedagógicos.</p> <p>Listado refleja actitudes y destrezas que deben tener como educadoras para desarrollar las interacciones pedagógicas.</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>3. Reflexionar sobre las metodologías de enseñanza e aprendizaje a fin de apropiarse de la ruta del aprendizaje e incluyan en su desarrollo el bienestar, la participación infantil y los aprendizajes significativos de las niñas y los niños.</p>	<p>III. Facilitación y cambio: Aprendizaje y Facilitación</p>	<p>3.2 Facilitar: un proceso democrático y no simplemente directivo</p> <p>Relación de la ruta del aprendizaje con el trabajo educativo con las familias y sus niños.</p> <p>Características de las relaciones que facilitan el cambio de patrones de crianza.</p>	<p>Dibujarán de forma creativa la ruta del aprendizaje.</p> <p>Luego, para consolidar el conocimiento el facilitador presentará un video (https://www.youtube.com/watch?v=zgEwr4e8D70) orientando enfocarse en los siguientes contextos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Identificar momentos del proceso de aprendizaje * Análisis de factores que facilitan el aprendizaje (énfasis en el afecto). <p>Harán revaloración de sus prácticas educativas actuales, así como comparación entre enseñar de manera tradicional y facilitar; darán ejemplos de aprendizajes significativos.</p> <p>Elaboran un listado de actitudes y destrezas que deben tener ellas como educadoras para desarrollar las interacciones pedagógicas.</p> <p>Desarrollarán lista de ejemplos de aprendizajes significativos y de cómo incorporar el afecto en sus intervenciones para promover la seguridad y autonomía en los niños.</p>	<p>Elaboran lista de ejemplos de aprendizajes significativos y de cómo incorporar el afecto en sus intervenciones para promover la seguridad y autonomía en los niños.</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>4. Fortalecer las capacidades y compromiso ético de las educadoras, para favorecer en cada niño, un rol activo desde las interacciones pedagógicas</p>	<p>IV. Actividad y desarrollo infantil: Rol Activo</p>	<p>4.1 El rol activo del niño/a versus pasividad: sus implicaciones para el desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Que entendemos por Rol Activo del Niño en el aprendizaje? - Conceptos y Metodologías para aprendizajes activos. - Características de las acciones participativas y de las acciones inhibitorias de la participación. - Relación entre adultismo y pasividad. - Implicaciones de la actividad en el aprendizaje y desarrollo de los niños: rol activo del niño en diferentes etapas de vida, conceptos básicos de neurociencias vinculados a roles activos, las emociones y el aprendizaje en los niños/as. <p>4.2 Actividades desarrolladoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de las actividades que promueven o que estancan el desarrollo y los aprendizajes de los niños. - Aprendizajes Significativos 	<p>El facilitador organizará diferentes escenarios de aprendizajes y luego invitará a los participantes a pasar al salón y esperará un momento la reacción de ellos, si en unos instantes no hay interés en acercarse a uno de los escenarios, el facilitador orientará el siguiente trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ir a un escenario de preferencia e interactuar con los objetos. * Seleccionar otras dos personas y orientarle las actividades a realizar ordenándoles lo que tienen que hacer. * Elegir a dos participantes más y pedirles que se queden sentadas en sus lugares sin hacer nada. <p>El facilitador guiará un espacio de reflexión promoviendo que exterioricen sentimientos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Que sintieron durante la actividad? • ¿Querías hacer eso? • ¿Qué relación hay entre la actividad que realizaron con Rol Activo? <p>Presentación de videos y Power Point interactivo sobre Rol Activo.</p>	<p>Las educadoras analizan Imágenes con acciones de niños que demuestran roles activos y pasivos.</p> <p>Identifican rol activo y pasivo en una dramatización</p> <p>Identifican el tipo de roles puestos en práctica en el video.</p> <p>Educadoras participantes elaboran lista en la que reflejan elementos a considerar para facilitar el protagonismo, creatividad y fantasía de niños y niñas durante las interacciones educativas.</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>4. Fortalecer las capacidades y compromiso ético de las educadoras, para favorecer en cada niño, un rol activo desde las interacciones pedagógicas.</p>	<p>IV. Actividad y desarrollo infantil: Rol Activo</p>		<p>El facilitador usando algunas imágenes invitará a los participantes a consolidar conocimientos sobre Rol Activo, extrayendo elementos importantes a considerar y formulando su propio concepto.</p> <p>Facilitador presentará imágenes con acciones de niños de niños que demuestran roles activos y pasivos. Presentará uno a uno y promoverá el análisis de las educadoras.</p> <p>Facilitador pone a educadora a dramatizar una situación previamente acordada y pregunta a las demás si hay rol activo o pasivo.</p> <p>Se presentarán videos de niños en actividad con los adultos para determinar el tipo de roles puestos en práctica.</p> <p>Educadoras participantes elaboran lista de elementos a considerar para facilitar el protagonismo, creatividad y fantasía de niños y niñas durante las interacciones educativas.</p>	

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>5. Incrementar saberes y desarrollar competencias metodológicas específicas para la promoción de prácticas de participación infantil desde la implementación del currículum de 0 a 3 años</p>	<p>V. Arte y creatividad en el desarrollo infantil: Juego, Comunicación, Cuentos, Títeres, Música y Danza con Materiales elaborados por educadoras y Familias.</p>	<p>5.1 Conceptos básicos sobre el juego y el arte en la educación de la primera infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es jugar? – El rol del juego: placer, participación y aprendizaje. – El juego en niños menores de tres años: juegos de movimiento, juegos con objetos, juegos de representación y simbólicos. <p>• La importancia del arte en el desarrollo y aprendizaje de la primera infancia.</p>	<p>Se creará un ambiente positivo-comunicativo activando el modo “ludo – niño”. Se hará una serie de juegos en ronda, individual, escribirán con el dedo mágico sus sueños y luego cada quien compartirá en voz alta.</p> <p>Posteriormente, con los ojos cerrados, se facilitará una introspección, revisando cuál es la huella del “jugar en mi cuerpo”. ¿Jugué lo suficiente de niña? Y de la experiencia del jugar: ¿Qué ha pasado dentro de mi cuerpo? ¿Con mis emociones? ¿Con mi imaginación? ¿Con mis ideas y pensamientos? ¿Con mis creaciones? ¿Con el contacto y relación con las demás personas?</p> <p>Reflexionaremos sobre que es jugar y para qué sirve? ¿Relación del arte con el juego? y la importancia en los procesos de aprendizaje.</p> <p>Trabjarán en grupos, la forma de promover juegos en las familias y con grupos de niños, como utilizar los recursos presentes y se identificará como promover la participación en ellos.</p>	<p>Crean una actividad de juego, cuento, canto u otras a partir del ámbito, competencia e interacción sugerida.</p> <p>El dibujo refleja la relación del arte con el juego.</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>5. Incrementar saberes y desarrollar competencias metodológicas específicas para la promoción de prácticas de participación infantil desde la implementación del currículum de 0 a 3 años</p>	<p>V. Arte y creatividad en el desarrollo infantil: Juego, Comunicación, Cuentos, Títeres, Música y Danza con Materiales elaborados por educadoras y Familias.</p>		<p>Desarrollarán ejercicio de deducir juego, cuento, canto u otras técnicas a partir de las competencias asignadas.</p> <p>El facilitador dará una tarjeta a varias participantes conteniendo un ámbito, una competencia y una interacción sugerida y pedirá a cada una de ellas que cree una actividad de juego, cuento, canto u otras para poner en práctica las competencias metodológicas trabajadas en el taller.</p> <p>Se le pedirá un dibujo a cada una, donde refleje la relación del arte con el juego y luego se pedirán educadoras voluntarias, para muestren su dibujo y expliquen la relación de esos elementos.</p>	

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>5. Incrementar saberes y desarrollar competencias metodológicas específicas para la promoción de prácticas de participación infantil desde la implementación del currículum de 0 a 3 años</p>	<p>V. Arte y creatividad en el desarrollo infantil: Juego, Comunicación, Cuentos, Títeres, Música y Danza con Materiales elaborados por educadoras y Familias.</p>	<p>5.2 Formas de promover el juego con familias en el hogar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Creación de juegos en ambientes con recursos naturales y objetos del medio familiar. – Creación de juegos participativos. a) Otros juegos en ambientes de escasos recursos materiales. <p>5.3 Formas de promover el lenguaje a través del cuento Uso del cuento para promover aprendizajes, expresividad, creatividad, imaginación, fantasía, como elementos constitutivos de la participación infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Narración colectiva de cuentos infantiles. – Creación de cuentos. <p>Dramatización de historias y cuentos (niño asume personaje)</p>	<p>Se trabajarán técnicas que constituyen vías para promover la participación y el desarrollo integral de niños y niñas menores de 3 años, tales como los Títeres, el Cuento, Música y Danza. Así como la elaboración de materiales diseñados con materiales de desecho y recursos del medio.</p> <p>Se les entregará a cada educadora- casos - por escrito de niños a visitar, donde se describe la edad del niño, los recursos presentes en el hogar y el ámbito predominante, Ellas deben describir la actividad que desarrollarán con esos recursos y las preguntas generadoras de la participación en ella, (en algunos casos se planteará la ausencia total de recursos a utilizar).</p> <p>Educadoras conversarán sobre recursos comunes que no faltan en una vivienda y que sirven de material didáctico.</p> <p>Contarán cuentos colectivos, la facilitadora empieza la historia y las educadoras la continúan y terminan. Se harán preguntas que despierten la imaginación y la fantasía.</p>	<p>Las educadoras seleccionadas al azar crea un cuento breve a partir del objeto dado, utiliza un títere para establecer comunicación con un niño de XX edad, otras promueve música, ronda o canto con sus compañeras sobre el tema que se le asigna.</p> <p>Educadoras hacen un listado de objetos que pueden usar en visitas domiciliarias donde no se observan muchos recursos pedagógicos que puedan facilitar la participación</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>5. Incrementar saberes y desarrollar competencias metodológicas específicas para la promoción de prácticas de participación infantil desde la implementación del currículum de 0 a 3 años</p>	<p>V. Arte y creatividad en el desarrollo infantil: Juego, Comunicación, Cuentos, Títeres, Música y Danza con Materiales elaborados por educadoras y Familias.</p>	<p>5.4 Uso de títeres en el juego y el trabajo educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como elaborar teatrino y títeres en un medio con recursos naturales, de desecho y del ambiente familiar. - El títere para la conversación con niños menores de tres años. - El títere para narrar historias y cuentos. 	<p>El facilitador presentará materiales elaborados con recursos del medio y seleccionará a educadoras al azar y les pedirá cosas distintas a cada una, como ej.: haga un cuento breve a partir de este objeto, utilice este títere para establecer comunicación con un niño de XX edad, promueva música, ronda o canto con sus compañeras sobre este tema.</p> <p>Educadoras harán listado de que objetos usar en visitas domiciliarias donde no se observan muchos recursos pedagógicos que puedan facilitar la participación</p> <p>Se presentará una narración con títeres y en ella se mostrará cómo hacer participar a los niños menores de tres años, se introducirá el canto con los mismos títeres.</p> <p>Educadoras analizarán lo observado, destacando la importancia de trabajar esta técnica con sus niños.</p> <p>Se enseñará como hacer títeres de calcetín, de platos y de recipientes de desecho. Prepararán una obra y se les dará los conocimientos básicos para el movimiento del títere y la coordinación de lo que expresa.</p>	<p>Educadoras presentan su títere de calcetín y un cuento pequeñito, tras el teatrino. Cuentan una historia promoviendo participación.</p>

OBJETIVOS	TEMA	SUB-TEMA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN
<p>5. Incrementar saberes y desarrollar competencias metodológicas específicas para la promoción de prácticas de participación infantil desde la implementación del currículo de 0 a 3 años</p>	<p>V. Arte y creatividad en el desarrollo infantil: Juego, Comunicación, Cuentos, Títeres, Música y Danza con Materiales elaborados por educadoras y Familias.</p>	<p>5.5 Música y danza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso creativo de la música: inventar cantos con melodías conocidas; inventar melodías sencillas. - Instrumentos con elementos del medio familiar y de la naturaleza; sonidos con el cuerpo. • Bailar en grupos y en familia para gozar con niñas y niños/as: expresar con el cuerpo el ritmo y la musicalidad. 	<p>Elaborarán teatrino y títeres con recursos naturales, de desecho y del ambiente familiar. Narrarán historias y cuentos utilizando los títeres.</p> <p>Cantarán y bailarán ritmos pausados y conocerán la importancia en el desarrollo posterior de la lecto - escritura y el silabeo.</p> <p>Crearán canciones sencillas que los niños puedan palmar y repetir sus rimas.</p> <p>Educadoras harán su propio títere de calcetín y un cuento pequeño, tras el teatrino contarán la historia promoviendo participación al aplicar lo estudiado anteriormente.</p> <p>Guiarán a las otras educadoras para cantar ritmos con rimas y palmas.</p> <p>Dramatizarán una conversación con padres de familia y le explicarán la importancia del ritmo en la lecto escritura.</p>	<p>Educadoras guían a las otras educadoras para cantar ritmos con rimas y palmas.</p> <p>Dramatizan una conversación con padres de familia y explican la importancia del ritmo en la lecto escritura.</p>

Objetivo 1:



Sujetos de acción más que de reacción:

Los bebés llegan al mundo dotados de capacidades para percibir, moverse, relacionarse con el entorno y aprender. Estas capacidades le permiten observar su entorno, intervenir en él de acuerdo a sus posibilidades e iniciativas, transformarlo y a partir de esa interacción también se transforman.

La acción del niño es la que le permite explorar, conocer y formar su pensamiento.

Miradas socio históricas ...

Cada época, cada sociedad construye un modelo de infancia...

Desde miradas adulto céntricas (*adultos en miniatura*) miradas institucionalizadas, científicas, jurídicas, de Estado (*hijos-alumnos, objetos de estudio, de beneficencia, de cuidado, de protección, de control, de custodia, de intervención, de asistencia*)

Miradas "normalizadoras", que definen como son, cómo deben ser, al niño ideal, hacia una única visión de infancia

¿Como volver a mirar desde el reconocimiento de su carácter histórico y desde los diferentes y desiguales experiencias y modos de vivir que tienen las infancias en nuestra sociedad?

Objetivo 2:



Objetivo 3:



Objetivo 4:

Rol Activo del Niño

Alkidaukiba Tuktan Waitna – Tuktan Mairin

- Iniciativa
- Interés
- Imaginación
- Creatividad
- Sabe lo que quiere
- Toma de decisión
- Lo expresa
- Pas lukankaba
- Diawantba
- Diara ailalal kydaukiba
- Daukaia Sipba
- Lukanka Ai sankaba
- Nahky Lukiba
- Dia Lukanka
- Sinska lukankaba (Brinkaniniba)
- Nitka Nanyba

EDUCAR Y CRIAR EN EL Rol activo

- EL NIÑO ES UN SUJETO NO ES OBJETO.
- La educación en el rol activo, supone:
 - Facilitar las expresiones del niños, dar más rienda suelta a sus acciones orientadas por sus intereses y necesidades, siempre y cuando no se dañen ni dañen a nadie.
 - Oír, respetar y tener en cuenta los que el niño opina, desea, necesita. Tener en cuenta sus gustos, necesidades, posibilidades. (los límites)
 - Dar espacio a que participe en tomar decisiones.
 - Dejar aprender desde sus propias acciones. Se aprende haciendo, experimentando por si mismos.

Objetivo 5:

El Juego

- Los aprendizajes de la primera infancia mas significativos, son aquellos que se desarrollan a través del juego, tienen un enfoque holístico del proceso educativo y es disfrutado por el niño.



Dibujo

El dibujo y la pintura facilita y permite que el niño mejore su psicomotricidad fina, su escritura y lectura, que desarrolle su creatividad y aumente la confianza en si mismo. Además es un excelente medio para que exprese sus sentimientos, emociones y sensaciones y por si fuera poco, contribuye notablemente a la formación de su personalidad y madurez psicológica.



Cuento



Desarrolla el lenguaje, audición, concentración, su capacidad expresiva, fortaleciendo sus capacidades imaginativas y creativas.

XVIII. Conclusiones

- Existen diversas concepciones de niño y participación de las que parten las educadoras para desarrollar las interacciones pedagógicas en el día a día. La concepción de niño y niña que tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar se separa en tres vertientes: las que valoran al niño como un ser biológico, otras como un ser angelical, con necesidades y otras como un ser social, sujeto de derecho y protagonista de su desarrollo.

La concepción de participación que prevalece es aquella que se relaciona con la presencia física del niño o con la conformidad de la educadora de que realizó la actividad orientada. Muy pocas valoran la participación como procesos formativos que desarrollan capacidades para toda la vida, así como para actuar y transformar un entorno. Esta concepción entre las mismas educadoras se sintetiza en dos visiones: pasiva y activa.

- Las prácticas de participación activa en las visitas domiciliarias y en el CDI, en su mayoría, están mediadas por los aspectos que constituyen la participación, tales como la autoestima, autonomía, creatividad, autoconfianza, capacidades para la toma de decisiones, opinión propia, libertad, confianza, seguridad en sí mismos, relación afectiva saludable adulto – niño, iniciativa, solidaridad, cooperación y otros valores como el amor y el respeto, básicos para la formación de su personalidad y su éxito como un ser integral.

Estas prácticas de participación activas son promovidas por aquellas educadoras o familias que reconocen la capacidad que tienen los niños de pensar por sí mismos y propician diferentes ambientes para trabajar en ello. Estos adultos promueven la identidad de los niños, diálogo, la escucha recíproca, el respeto, la expresión de ideas, acuerdos, necesidades e intereses, posibilidades de expresión e iniciativa

constante, evitando la sobreprotección, los miedos y el estilo directivo para favorecer un clima de libertad, seguridad y un rol activo en los niños y niñas, necesarias para el trabajo en equipo y para la constitución de experiencias críticas y reflexivas que fortalecen la participación en su entorno.

Son muy pocas las educadoras que incluyen en su planificación pedagógica actividades llamadas “de participación”, no obstante, incluyen como transversal acciones que conllevan a ella como la toma de decisiones, la creatividad, la fantasía, resolución de problemas, respeto y escucha.

- Existe estrecha relación entre la visión que tienen las educadoras acerca de la niñez y el espacio que le dan a niñas y niños para participar en las interacciones pedagógicas. Las educadoras que tienen una visión amplia del niño, reconocen que su rol es de acompañantes del desarrollo de cada niño y que su función es provocar descubrimientos o aprendizajes. En la visita domiciliar y el CDI existen ambos tipos de educadoras, aquellas que benefician la infancia y el país a través de los procesos de participación, formando ciudadanos más competentes, críticos y seguros y aquellas que forman en la dependencia, reducen la creatividad, formando ciudadanos pasivos, cómodos, sin opinión propia, ni involucramiento social.

La concepción de niño que tiene la mayoría de las educadoras se aproxima a inmadurez, periodo de “transformación”, más que de “existencia”; por tanto los niños han estado invisibilizados y se perciben como incapacitados para participar; ya que lo acabado, lo óptimo es la adultez; por ende los niños están en proceso de ser adultos, sin valorar y enriquecer su presente - su niñez -, sin embargo la Convención de los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y otros instrumentos jurídicos y normativos han incidido en la modificación de esta visión, sin llegar aún a la práctica total.

- Las educadoras de ambas modalidades, carecen de medios didácticos y por tanto los niños que atienden tienen menos posibilidades de obtener experiencias positivas de

aprendizaje que generen creatividad e imaginación, así como interacciones humanas que fortalezcan el proceso educativo y ofrezcan la posibilidad de pensar, ejercitar la manipulación, el descubrimiento, observación, el enriquecimiento del vocabulario, normas de convivencia y el desarrollo de valores como la cooperación, solidaridad, respeto, como elementos que constituyen la participación infantil.

Las educadoras de visita al hogar hacen uso del contacto con el entorno y de medios elaborados con recursos del medio y materiales de desecho.

- Los agentes educativos de 0 a 3 años necesitan de un proceso de formación continua coherente con lo establecido en la política nacional de primera infancia y el currículo de 0 a 3 años que incluya aspectos referidos a la pedagogía con niños menores de tres años y al trabajo con adultos, así como a las políticas socio-educativas del país; que favorezca el cambio de actitudes y prácticas educativas que nos llevan a prácticas sociales necesarias como la participación infantil desde la primera infancia.

Esta aproximación a una pedagogía de la participación deberá involucrar transformaciones en las estructuras de poder, en la forma como se plantean las relaciones y los roles adultos en relación con la infancia, y debe acercarse a los procesos públicos y privados de los sujetos participantes.

XIX. Recomendaciones:

Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez (MIFAN)

- Presentar al Sistema Nacional de Bienestar Social, como garante de la implementación de la Política Nacional de la Primera Infancia, esta propuesta de formación a educadoras de 0 a 3 años a fin de que se valide e implemente a nivel nacional con las 1,890 educadoras de visita casa a casa y las 700 de CDI, de manera que se potencie en ellas, nuevos conocimientos, actitud más abierta, que propicie una mayor expresión de afectos, capacidad para interactuar de manera horizontal con las niñas/os y sus familias, promoviendo confianza y favoreciendo así, la seguridad y autoestima en niños/as.
- Agregar a la Guía para la aplicación del currículo de 0 a 3 años, mayores elementos que contribuyan a concebir a los niños como seres activos, desde una mirada de derechos, que lleve a la práctica el ejercicio de la participación infantil en el desarrollo de actividades cotidianas.
- Brindar a las educadoras de 0 a 3 años espacios periódicos de retroalimentación técnica, similares a los TEPCEs, (3-6 años) donde evalúen, planifiquen y desarrollen temas de atención integral según necesidades, e incluyan análisis conceptuales que aporten a una visión de niño actualizada.
- Sensibilizar y formar a educadoras, madres y padres de familia, niveles técnicos de acompañamiento y futuros profesionales en el ejercicio de la participación infantil.
- Dotar periódicamente de medios didácticos básicos a todos los Centros de Desarrollo Infantil y a las educadoras que realizan visitas al hogar, a fin de elevar la calidad de los procesos de educación inicial, garantizando que su aprendizaje marche de lo concreto hacia lo abstracto y genere rutas que conlleven a la participación.

Educadoras de CDI y Visita Domiciliar

- Organizarse entre educadoras para reunirse mensualmente a planificar y analizar temas de interés común que contribuyan a fortalecer los vacíos que ellas mismas vayan identificando.
- Auto organizar intercambios con presencia de educadoras de CDI y visita domiciliar para identificar interacciones que promuevan la participación en las diferentes edades atendidas.
- Como educadores necesitamos promover cambios en algunas actitudes que contribuyan más al reconocimiento de la voz infantil, necesitamos considerarlos como actores sociales activos y como ciudadanos del presente, no sólo del futuro, así como dar importancia a las actividades "pequeñas" de la cotidianidad que tengan potencial de ejercicio práctico como experiencias de participación.
- Escuchar, entender y aceptar la perspectiva de los niños, trabajar y superar las resistencias que origina la participación respetándolos espacios para el ejercicio del derecho a la participación, considerando sus tiempos y ritmos.
- En las interacciones pedagógicas, estimular un estilo de liderazgo no competitivo, donde se valore al niño que más hable, como al que más aporte sin pretensiones de competencia.
- Reconocer y estimular la capacidad del niño y niña para expresarse, su derecho a ser escuchado y la aceptación de diversas formas de comunicación.
- Facilitar ambientes de aprendizaje donde prevalezcan los materiales elaborados con recursos del medio e incluir el juego como actividad fundamental, que posibilite llegar a los intereses del niño y a la toma de decisiones.
- Involucrar a los padres de familia como actores educativos explicando las ventajas de

su participación en los procesos educativos y en los distintos espacios sociales en que interactúa en la vida cotidiana, porque para el niño constituye una necesidad.

Universidades que forman especialistas en educación infantil.

- e) Incluir en los planes de estudio de especialistas en educación infantil, contenidos básicos actualizados sobre atención integral, concepciones de niño y participación, desde un enfoque de derechos y educativo, que conlleve a una concepción y práctica sistemática de interacciones adulto-niño sensibles, enriquecedoras, equitativas, constructivas, que hagan sentir a los niños reconocidos, apreciados, escuchados y con el valor que tienen.
- f) Incluir en sus líneas de investigación, temas ligados a la atención integral de la primera infancia, con visión holística, donde la participación es fundamental en la educación inicial de la niñez.
- g) Integrar en las actividades académicas como foros, debates, simposios, la temática de la atención integral de la niñez como una forma de contribuir a la visualización de la infancia y la sensibilización social hacia sus derechos.

XX. Referencias

- Aedo, N. (2014) *Participación Infantil*. <https://prezi.com/yfaabujew4x5/participacion-infantil/>.
- Alfageme E, Cantos R y Martínez M (2003). *De la Participación al Protagonismo Infantil*. Propuesta para la Acción. Edición: Plataforma de Organizaciones de Infancia, Pza. Tirso de Molina, 5-5º dcha. 28012 Madrid (ESPAÑA) P.126. Recuperado de <http://documents.mx/documents/de-la-participacion-al-protagonismo-infantil.html>.
- Apud, A (2001) Participación Infantil, Revista Enredate No 11, UNICEF, Recuperado de https://issuu.com/desafiosdocs/docs/participacion_infantil_unicef
- Asociación Layus (2014). *Entendiendo la participación – Ciudades amigas de la infancia*. Recuperado de www.estasenbabi.com.ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2015/01/entendiendo_participacion.pdf.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). La Infancia: Concepciones y Perspectivas Recuperado de <https://www.google.com.ni/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=una%20pr%C3%A1ctica%20de%20crianza%20en%20la%20que%20se%20percibe%20a%20los%20ni%C3%B1os%20y%20las%20ni%C3%B1as%20como%20seres%20reducidos%20a%20la%20condici%C3%B3n%20de%20objetos>
- Barona Villamizar, L.T. (2016) El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónico de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de www.
- Castañeda Bernal, E. Estrada, M.V. (2013) Lineamiento Técnico de participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano, (2006) Investigación acerca del estado actual de la primera infancia y su atención en las áreas de educación y salud en honduras. Recuperado de www.unicef.org/Honduras/informe.doc.
- Código de la Niñez y Adolescencia, Recuperado de [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/9AB516E0945F3B6E062571A1004F4BDE?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/9AB516E0945F3B6E062571A1004F4BDE?OpenDocument)

- Delors, J y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. 1994. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Madrid, Ed. Santillana.
- Díaz Barriga, F.y Morales Ramírez L. comps. (2009).Modelo de Diseño Instruccional para entornos virtuales colaborativos en Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo. UNAM, México
- Díaz Gómez, L (2001) *La Participación de las niñas y los niños y la formación de ciudadanía*. En Memorias Derechos de la Niñez y la Juventud – Primer Encuentro Interuniversitario. Unicef Colombia, Bogotá, Colombia, Diciembre.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la Autonomía, Paz y Tierra*, Recuperado de www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.PDF.
- Gaitán Muñoz, Ly Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*, Síntesis. España.
- Gallego-Henao, A. M. (2014). *Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp Recuperado de https://www.academia.edu/14923987/Participaci%C3%B3n_infantil..._Historia_de_una_relaci%C3%B3n_de_invisibilidad
- González. (1988) *La pedagogía de Celestín Freinet*, Contexto, Bases Teóricas, Influencias, Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Hart, R. (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Heras, F. (2006). *La participación como proceso de aprendizaje y conocimiento social: La participación pública en la Evaluación de Impacto Ambiental del embalse de Bernardos (Segovia)*. Memoria de suficiencia investigadora. Departamento de Ecología – Universidad Autónoma de Madrid. Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental. Recuperado de http://www.scea.cat/forum2000_6%20PH2.htm

Horno Goicoechea, P (2007). En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social, Nº. 7, págs. 8-12.

Jiménez Pinzón, A, Londoño Borrero, P., y Rintá Piñeros ,M.J. (2010). Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes Educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de Primera infancia (Tesis de Maestría). UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DE CHILE. Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0048585770f001b3167c0>

Lansdown G, (2004). La participación y los niños más pequeños. *Revista Espacio para la infancia, La participación de la Primera Infancia: retórica o una creciente realidad?* No 22. La Haya, Recuperado de <http://www.cinde.org.co/PDF/La%20participacion%20y%20la%20primera%20infancia.pdf>

Manhey Moreno, M. (2013). Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil, una mirada global, en Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. P.39, OEI. España.

Manhey Moreno, M. (2009). Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños P.39, OEI. España.

Ministerio de Educación de Ecuador (2013), Importancia del uso del material didáctico en la educación inicial. [https:// educacion.gob.ec/tips-de-uso/](https://educacion.gob.ec/tips-de-uso/)

Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, (2016) Normativa Centros de Desarrollo Infantil. Recuperado de http://www.mifamilia.gob.ni/?page_id=810.

Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, Política Nacional de Primera Infancia, Recuperado de http://www.mifamilia.gob.ni/?page_id=810.

Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, (2013), Marco Curricular, MIFAN, Nicaragua.

Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, (2013), Guía para la Aplicación de Curriculum 0 a 3 años, MIFAN, Nicaragua.

Myers,R. (1993) Los Doce que sobreviven. Fortalecimiento de los Programas de Desarrollo para la Primera Infancia en el tercer mundo, OPS-OMS. EEUU

Naciones Unidas (1989) Convención de las Naciones Unidas_Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Nielsen, L. (junio, 1995) “Notas de las ponencias de la Dra. Lilli Nielsen durante las conferencias en Alburquerque, Nuevo México” *Revista de intervención socioeducativa Barcelona*, n. 38, enero-abril; p. 77-93.

Osorio E. (2003) *La participación infantil desde la recreación* III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación, Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>

Paniagua, G (2013) El aporte de buenas interacciones en la educación infantil, en *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. P.22 OEI. España.

Pavés Soto, I. (2012) Las niñas y los niños como actores sociales, *Revista de Sociología, Sociología de la Infancia*, No 27, p p 81 -102 Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>

Peralta, V. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina*. O.E.A., Santiago de Chile.

Peralta, V. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos. Ed. Andrés Bello, Stgo, Recuperado de <http://psicoevolutivaifdfloida.blogspot.com/2008/04/la-importancia-de-la-educacin-infantil.html>

Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Ed. Juvenil, Bs. Aires, Recuperado de <http://www.bing.com/search?q=-+Peralta%2C+Victoria.+%E2%80%9CNacidos+para+ser+y+aprender%E2%80%9D.+Ed.+Juvenil%2C+Bs.+Aires%2C+2005&form=IE10TR&sc=IE10TR&pc=HPDTRDFJS>

Peralta, M.V. (2006) En la Educación nos jugamos el futuro. *Revista Envío* No 289 Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/3236>

Peralta, V. (2008). *La importancia de la educación infantil, Tendencias y desafíos de la educación infantil en el siglo XXI, una mirada desde Latinoamérica*. Recuperado de <http://psicoevolutivaifdfloida.blogspot.com/2008/04/la-importancia-de-la-educacin-infantil.html>

Pineda, G. (2008). Rol activo de los niños y niñas en la vida escolar. Save The Children.

Pikler, E. (2012) Moverse en Libertad. Recuperado de <http://emmipiklereducaciontemprana.blogspot.com/2012/10/moverse-en-libertad-en-libertad.html>

Reveco, O. (s.f.). Ambientes educativos favorables para el aprendizaje.

Reveco, O. (s.f.). Metodologías y recursos didácticos para un aprendizaje activo

Rosique, R. (s.f.) La importancia del material didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (un acercamiento), Recuperado de [http://www.academia.edu/5011228/La importancia del material didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje un esbozo](http://www.academia.edu/5011228/La_importancia_del_material_did%C3%A1ctico_en_el_proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje_un_esbozo)

Sauriel, A. (2006) Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: Guía práctica para su aplicación, UNICEF, Republica Dominicana Recuperado de www.unicef.org/republicadominicana/uniCef_proyecto.pdf

Sauri, G. Márquez, A. (2005) La participación infantil, un derecho por ejercer. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardoyandrea.pdf>

Secretaría de Infancia de la Generalitat de Catalunya (2009). *La participación infantil en Catalunya. Reflexiones y propuestas para potenciarla*. Consideraciones del grupo de expertos sobre participación infantil. Recuperado de http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/la_participacion_infantil_en_cataluna.pdf

Tonucci, F. (2015), La Ciudad de los Niños, Grao, España. Recuperado de https://books.google.com.ni/books?id=iyCeCQAAQBAJ&pg=PA67&lpq=PA67&dq=La+ciudad+de+los+ni%C3%B1os+los+bolsillos+se+llean+de+piedra&source=bl&ots=OpEziqMgTg&sig=MF0wJijxTHI4BopfOiG-QHmpxDk&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi3oaKo9o_QAhUCxmMKHd8pD4EQ6AEIHDA#v=onepage&q=La%20ciudad%20de%20los%20ni%C3%B1os%20los%20bolsillos%20se%20llean%20de%20piedra&f=false

Trilla, J. & Novella. A. (2001). Educación y participación social de la infancia, *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 26 Recuperado de <http://rieoei.org/rie26a07.htm>

UNICEF (2007). Guía a la Observación General N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia," Recuperado de http://ecdgroup.com/docs/lib_003921103.pdf

Wikipedia, Concepto de Aprendizaje Significativo, Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_significativo

Zabalza, M.A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Narcea, España



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA
UNAN – MANAGUA
RECINTO UNIVERSITARIO “RUBÉN DARÍO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

Maestría en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo

ANEXO 1: GUIA DE ENTREVISTA A EDUCADORAS

Objetivo: Conocer la concepción de niño y de participación que tienen las educadoras de CDI y de visita al hogar, que sirven de guía para las interacciones pedagógicas que desarrollan.

- ¿Desde su rol de educadora cómo definiría a un Niño?
- ¿Qué es participación?
- ¿Los niños y las niñas participan en las actividades educativas?
Sí _____ No _____
- ¿Cómo participan los niños en las actividades que usted desarrolla en el hogar o en el CDI?
- ¿Cuándo la familia desarrolla las actividades educativas brinda oportunidades para que el niño o niña elija los juegos, cantos, juguetes o tipo de actividades que quiere desarrollar.
- ¿Mencione algunas frases o momentos que usted indica durante las actividades educativas para que el niño o niña responda participando:



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA
UNAN – MANAGUA
RECINTO UNIVERSITARIO “RUBÉN DARÍO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

Maestría en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo

ANEXO 2: GUIA DE OBSERVACION

Objetivo: Conocer el tipo de prácticas de participación activa que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el CDI y en la visita al hogar, para alcanzar un desarrollo infantil más participativo y pleno.

1. ¿Describa las interacciones observadas, en las que la educadora promueve en el niño o niña, la toma de decisiones por un juguete, un canto, un cuento o un juego?
2. ¿Anote las frases brindadas por la educadora al niño que generan confianza, seguridad y auto estima.
3. ¿La educadora logra ponerse al nivel del niño durante las interacciones pedagógicas que se dan en la visita?
4. ¿Describa muestras de respeto observadas de la educadora hacia el niño.
5. ¿Registre los mensajes prácticos que brinda la educadora a la familia para promover en ella la participación activa durante trabaja con su hijo?
6. ¿Identifique y anote las interacciones educativas que permiten al niño desarrollar su capacidad creativa, lúdica y de fantasías?
7. ¿En qué actividades los niños y niñas resuelven problemas sencillos como parte de la actividad pedagógica?
8. ¿Describa muestras de escucha desarrolladas por la educadora ante los intereses del niño?
9. ¿Con que material didáctico se desarrolló la sesión de trabajo? La cantidad fue suficiente para cada actividad desarrollada?
10. ¿Los recursos didácticos favorecieron o limitaron la participación activa de los niños y niñas en las interacciones pedagógicas.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA
UNAN – MANAGUA
RECINTO UNIVERSITARIO “RUBÉN DARÍO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Maestría en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo

**ANEXO 3: ENTREVISTA A TÉCNICAS DE PRIMERA
INFANCIA**

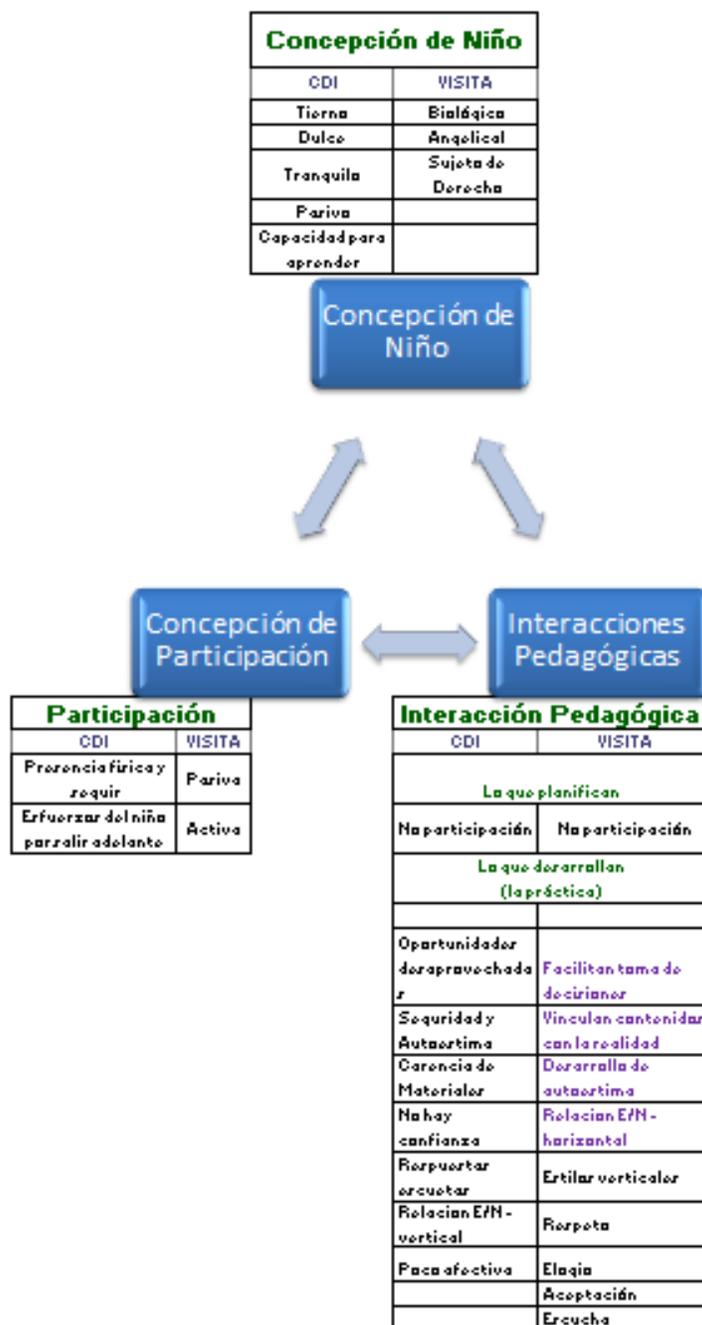
Objetivo: Valorar la función que adquieren los medios didácticos en el desarrollo de las interacciones pedagógicas que implementan las educadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje en el CDI y en la visita al hogar.

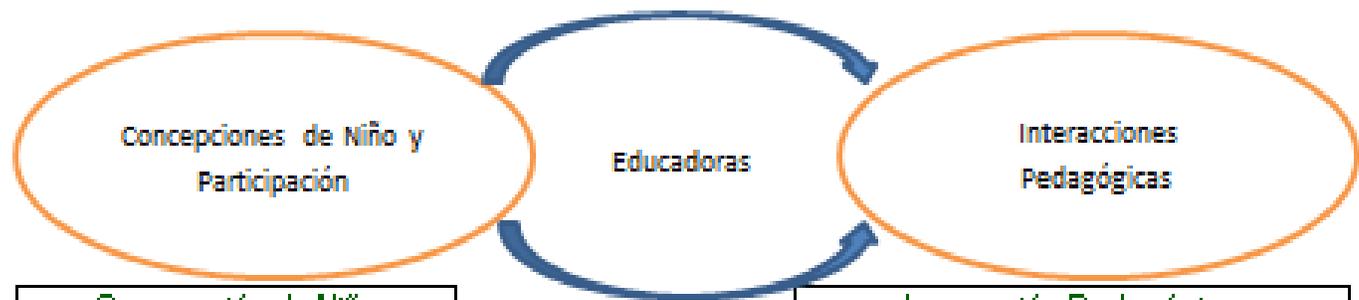
1. ¿Qué importancia adquieren los medios didácticos en los espacios de interacciones pedagógicas que desarrollan las educadoras?
2. ¿Qué tipo de materiales didácticos utilizan las educadoras?
3. ¿Qué materiales provee el Ministerio de la Familia a las educadoras de CDI y Visita al Hogar?
4. ¿Con que periodicidad se proveen materiales didácticos?
5. ¿Con que recursos trabajan las familias en su hogar una vez que la educadora visitante se ha retirado?
6. Usted como responsable técnica de las educadoras, ¿ha tomado alguna iniciativa para enriquecer este aspecto referido a materiales didácticos?

Anexo 4: Educadoras de 0 a 3 años Entrevistadas – Bilwi, Puerto Cabezas

No	Nombre y Apellidos	Sex	Fecha de	Edad	Cédula	Nivel Acad	# de N
1	JESENIA ELISEO MEDRANO	F	31/10/1981	34	6083110810001S	Secundaria	39
2	NIDIA BROWN MASANTO	F	22/02/1987	28	6082202870003Q	Téc. Básico	28
3	EDDA HIRON WASHINGTON	F	23/08/1979	36	5122308790001K	Secundaria	36
4	JENNIFER VALESKA CLARENS SALOMON	F	14/04/1993	22	6071404930002K	Universitario	32
5	DARLENE GOMEZ MORA	F	04/07/1982	33	6100407820002G	Secundaria	37
6	KARIN SUAREZ EMILIANO	F	12/12/1990	25	6081212900000P	Secundaria	39
7	ROSIDINA NICASIO EMILIANO	F	06/11/1993	22	6070611930006S	Secundaria	15
8	HADAYNA WELINGTON BLANCO	F	05/09/1983	32	6070509830003D	Universitario	14
9	CRISTINA LORENA REYES SIMONS	F	28/07/1990	25	6072807900002B	Universitario	34
10	MARTHA LORENA BUDIER VANS	F	12/05/1982	33	6071205820001V	Secundaria	52
11	SORIA KAINA JHONSON ESPINAL	F	22/08/1996	19	6012208960001G	Universitario	33
12	VIRNA CHANTAL CHACON VARGAS	F	06/11/1996	19	6070611960000U	Secundaria	9
13	ZARAYNA MERCEDES GUTIERREZ	F	06/07/1993	22	6070607930000K	Secundaria	24
14	XIOMARA ISABEL MORA CHAVARRIA	F	24/09/1996	19	6072409960000V	Téc. Superior	35
15	JENNY ORELY BOORGZINERS	F	09/04/1982	33	6070904820001H	Secundaria	14
16	CASIMIRA ADELAYDA DUARTES	F	04/10/1990	25	6070410900005W	Secundaria	17
17	REYNA ISABEL CHICO	F	30/08/1986	29	6073008860003K	Secundaria	24
18	EVELIN ULALIA BISMARCK FLORES	F	25/11/1985	30	6072511850003Y	Secundaria	23
19	ROSA CANDIDA ARCEDA CALAMBAS	F	22/04/1978	37	6072204780002J	Secundaria	25
20	EVELIN WEBSTER NIXÓN	F	10/01/1989	27	6071001890004A	Secundaria	24
21	BERNA BARBARA LABONTE MAIKEL	F	10/01/1989	27	6071001890000A	Secundaria	22
22	XUXA DEL CARMEN VELÁSQUEZ MEDINA	F	22/08/1993	22	2812208930015X	Universitario	22
23	BETTY JANE MASSIAH IRIAS	F	22/04/1978	37	6072204780000S	Secundaria	48
24	ANA JESSENIA TEÓFILO CRUZ	F	30/09/1984	31	0013009840054T	Secundaria	13
25	LOLA JACOBO CÁRDENAS	F	30/12/1983	32	6073012830005E	Secundaria	22
26	MERELY SAMANTA SMITH CIRILO	F	08/04/1994	21	6070804940001Q	Universitario	3
27	ELSY GARTH RIVERA	F	08/07/1979	36	6070807790001R	Secundaria	27
28	LEDY DAYANA MODY	F	18/06/1982	33	6071806820001Q	Secundaria	20
29	MAYRA ALEJANDRA HUNTER	F	12/04/1985	30	6071204850000W	Secundaria	34
30	ISABELLA HODSON BANS	F	28/02/1995	20	6072802950001Q	Universitario	19
31	FLORIBEL DIONICIO DOWNS	F	14/04/1985	30	6071404850006H	Secundaria	40
32	SOLANGE SCARLETH ZOMORA SAM	F	30/10/1996	19	6073010960000Q	Secundaria	24
33	CATALINA BALLADARES	F	09/03/1969	46	6070903690000V	Primaria	28
34	MAURIN HAYLOCK WATLER	F	15/09/1992	23	6071509920005X	Secundaria	24
35	RUFINA PEÑA CALIS	F	28/02/1977	38	6072802770000M	Secundaria	13
36	ALBA LUZ MEDINA SIMON	F	18/05/1991	24	6071805910005P	Secundaria	17
37	DERLING MORALES CALDERON	F	22/07/1985	30	6072207850003R	Secundaria	19
38	MESAYNA SIMON NIHIMAYA	F	02/02/1973	43	6070202730002F	Secundaria	18
39	EXCELY JACKSON WILLIAMS	F	04/03/1985	30	6070403850005B	Secundaria	25
40	MIRIAM BASELICA KELLY GRACHMAN	F	14/07/1977	38	6071407770006V	Secundaria	22
41	LESBIA MARIA RICARDO CRISTIPA	F	18/10/1984	31	6071810840000E	Secundaria	18
42	RAQUEL NOEMI AGUILAR SABALLOS	F	07/09/1991	24	6070709910004W	Universitario	18
43	VALESKA NANNETTE CRISTOBAL	F	21/09/1993	22	6072109931000S	Universitario	8
44	ADDA ROSA PEREZ ROCHA	F	26/04/1970	45	1612604700005H	Secundaria	16
45	SOLANGIE EMILIA CORDÓN	F	290188	29	6072901880001Y	Secundaria	20
46	YOMARA YESENIA WASHINGTON	F	310800	54	6071310860003L	Universitario	19

ANEXO 5: GRAFICOS QUE FACILITARON EL ANALISIS DE INFORMACION





Concepción de Niño	
CDI	VISITA
Tierno	Biológico
Dulce	Angelical
Tranquilo	Sujeto de Derecho
Pasivo	
Capacidad para aprender	
Participación	
CDI	VISITA
Presencia física y seguir instrucciones	Pasiva
Esfuerzos del niño por salir adelante	Activa

Interacción Pedagógica	
CDI	VISITA
Lo que planifican	
No participación	No participación
LO que desarrollan (la práctica)	
Oportunidades desaprovechadas	Facilitan toma de decisiones
Seguridad y Autoestima	Vinculan contenidos con la realidad
Carencia de Materiales	Desarrollo de autoestima
No hay confianza	Relacion E/N = horizontal
Respuestas escuetas	Estilos verticales
Relacion E/N = vertical	Respeto
Poco afectiva	Elogio
	Aceptación
	Escucha