



Recinto universitario "Rubén Darío"  
Facultad de Educación e Idiomas Departamento de  
Pedagogía

## **Maestría en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo I Cohorte 2014-2016**

**Foco de Investigación:**

**Análisis del servicio de atención educativa que reciben niñas y niños de 2 a 3 años que asisten al salón de infantes II del Centro de Desarrollo Infantil "Monseñor Lezcano" durante el II semestre del año 2018**

**Tesis para optar a título de Máster en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo**



***Autora:*** Lic. Jeannette Díaz Romero

***Tutora:*** MSc. Ana Clarisa Rodríguez

***Asesor:*** Dr. Raúl Ruiz Carrión

***Managua, noviembre del 2018***

***“A enseñar con la Palabra, el Gesto y la Actitud”***

***Gabriela Mistral***

*“Lo que ocurre con los niños y niñas en los primeros años de vida tiene una importancia fundamental tanto para su bienestar inmediato como para su futuro., Si en los primeros años de vida un niño recibe el mejor comienzo, probablemente crecerá sano, desarrollará capacidades verbales y de aprendizaje, asistirá a la Escuela y llevará una vida productiva y gratificante; Sin embargo, a millones de niños y niñas alrededor del mundo se les niega el derecho a alcanzar todas sus posibilidades.”*

***Declaración UNICEF 2010***

## ***CARTA AVAL***

Dra. ***María Inés Blandino***

Coordinadora del Programa de  
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo I cohorte  
Departamento de Pedagogía  
Facultad de Educación e Idiomas  
UNAN-MANAGUA

Estimada Doctora Blandino:

El estudio Análisis del servicio de atención educativa que reciben niñas y niños de 2 a 3 años que asisten al salón de infantes II del Centro de Desarrollo Infantil “Monseñor Lezcano” durante el II semestre del año 2018, elaborado por la Lic. *Jeannette Díaz Romero*, como requisito para optar al título de Maestra en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo, ha sido finalizado.

Avalo que al presente documento, se le ha incorporado todas las recomendaciones y mejoras orientadas por el jurado en su correspondiente defensa, por tanto, cumple con los requisitos básicos de un estudio con enfoque cualitativo.

La presente investigación es un aporte valioso aporte para los Centros de Desarrollo Infantil en Nicaragua, ya que se dimensiona la trascendencia de este servicio de atención integral, focalizándose con niñas y niños del grupo de edad, entre dos y tres años no cumplidos, que asisten al salón de infantes. Este análisis del servicio de atención educativa que reciben niñas y niños de 2 a 3 años brinda pautas para extender este estudio a otros centros, convirtiéndose en un invaluable insumo.

Es un orgullo, presentar ante la comunidad educativa este documento de investigación.

Agradezco su atención y expreso mis muestras de respeto.

Atentamente  
MSc. Ana Clarisa Rodríguez  
Tutora

## **Foco de Investigación:**

**Análisis del servicio de atención educativa que reciben niñas y niños de 2 a 3 años que asisten al salón de infantes II del Centro de Desarrollo Infantil “Monseñor Lezcano” durante el II semestre del año 2018**



## *Dedicatoria*

Dedico mi trabajo de tesis en primer lugar a Dios nuestro señor que me dio la fuerza y la perseverancia de concluir este esfuerzo académico en un periodo de muchas dificultades en mi vida y que solo fue posible porque él me sostuvo en todo momento. A mi hija Rossana inspiración y motor de mi vida.

Una etapa que hoy llego a su fin pero que al mismo tiempo me ha permitido crecer como mujer, como madre y como profesional comprometida con los derechos y oportunidades que necesitan nuestros niños y niñas para desarrollarse en plenitud y en igualdad de oportunidades.

De manera muy especial a la memoria de mi madre Daliz Romero Escobar quien estoy segura estará disfrutando de este logro desde el lugar sagrado en el que ahora se encuentra. A mi familia, por el apoyo, motivación y paciencia durante todo este tiempo.

## ***Agradecimiento***

Mi agradecimiento a la Doctora María Inés Blandino por su apoyo incondicional, al profesor Raúl Ruiz Carrión por su asesoría, apoyo y acompañamiento académico, a mis amigas y compañeras del equipo nacional de Primera Infancia del Ministerio de la Familia, Adolescencia y niñez, (MIFAN), por su motivación y apoyo sostenido durante todo este periodo, Sobeyda, Rosa Isella y Lucía.

A todos, ¡muchas gracias!

## **Resumen**

En Nicaragua, el cuidado y educación de los niños y niñas en la Primera Infancia es un tema que ha cobrado mucha relevancia, principalmente durante esta última década, en el abordaje de este tema se puede diferenciar dos perspectivas relevantes: a) La necesidad de las mujeres trabajadoras de poder contar con una alternativa de cuidado, atención y educación de calidad para sus hijos pequeños; b) El derecho de niños y niñas a tener una educación temprana oportuna y de calidad, restituyendo su derecho a crecer y desarrollarse integralmente en ambientes sanos, enriquecedores y seguros.

Estas políticas también han sido inspiradas por la evidencia científica proveniente de la Neurociencia que ha contribuido a identificar la etapa infantil o primera Infancia como los años más críticos para desarrollar acciones que influirán en forma decisiva en su desarrollo posterior y oportunidades futuras.

Los centros de desarrollo Infantil en Nicaragua, se han constituido en una alternativa fundamental para aquellas familias en las que la madre tiene que salir a trabajar por varias horas para llevar el sustento económico a la casa; incorporan acciones integrales de cuidado y desarrollo Infantil temprano, por esta razón se define como una modalidad de atención educativa integral.

Este estudio está dirigido a dimensionar la trascendencia de este servicio de atención integral, focalizándose con niñas y niños del grupo de edad, entre dos y tres años no cumplidos, que asisten al salón de infantes II del Centro de desarrollo Infantil (CDI), Monseñor Lezcano, enfatizando en las características de la calidad del servicio de cuidado y educación temprana, brindado durante el tercer trimestre del año 2018.

La metodología empleada para este estudio es descriptiva ya que trata de describir los hechos tal y como son observados en el centro de desarrollo infantil, desde la perspectiva de la temporalización es un estudio transversal ya que se realiza en un lapso de tiempo relativamente corto., la población con la que se trabajó en este estudio son los niños y niñas en edad comprendida de 2-3 años, atendidos en el salón de infantes II del centro de desarrollo infantil Monseñor Lezcano.

**Palabras claves:** Primera Infancia; Atención integral; Educación infantil; Aprendizaje; Educación temprana.

**Índice**

**Página**

Resumen	7
I. Introducción	10
1.1. Primeros pasos en la atención a la primera Infancia en Nicaragua	10
1.2. La convención de los derechos del niño y su impacto en la educación infantil	11
1.3. Políticas de Protección social hacia la primera Infancia	12
1.4. Naturaleza de los Centros de desarrollo Infantil (CDI)	13
1.5. Planteamiento del problema	17
II. Antecedentes del estudio	19
III. Justificación del estudio	22
IV. Foco de la investigación	25
V. Cuestiones de investigación	26
VI. Propósitos de la investigación	27
VII. Perspectiva Teórica	28
7.1. El reconocimiento de la primera infancia como sujeto de la educación Primeras corrientes europeas	28
7.2. La Escuela nueva como movimiento pedagógico	29
7.3. El Desarrollo Infantil Temprano, La trascendencia de los primeros mil días y la ventana de Oportunidades	30
7.4. El concepto de Libertad y Actividad global del niño para su desarrollo.	35
7.5. El entorno cultural y el contexto social como factores esenciales en el proceso de aprendizaje del niño /a	37
7.6. La zona de desarrollo próximo	39
7.7. El Aprendizaje significativo	40
7.8. Modelo ecológico del desarrollo infantil: El desarrollo temprano involucra la interacción dinámica con su entorno	42
7.9. El espacio físico y la adecuación del entorno como elemento facilitador del aprendizaje	44
7.10. La importancia del juego como actividad central de niños y niñas	46
7.11. El niño como sujeto social de derecho (Convención Internacional de los derechos del niño – 1989)	47
VIII. Matriz de Descriptores	50



IX.	Perspectivas de la Investigación-----	53
X.	Escenario de Investigación-----	55
XI.	Selección de los Informantes claves-----	57
XII.	Contexto en que se ejecuta el estudio -----	60
XIII.	Rol de la Investigadora-----	65
XIV.	Estrategias para la recopilación de información -----	67
XV.	Criterios Regulativos-----	74
XVI.	Estrategias para el acceso y retirada del escenario-----	76
	Trabajo de campo-----	80
XVII.	Técnicas de Análisis-----	81
XVIII.	Análisis intensivo de la información -----	88
18.1.	Propósito 1 -----	88
18.2.	Propósito 2-----	95
18.3.	Propósito 3-----	108
18.4.	Propósito 4-----	138
XIX.	Conclusiones -----	144
XX.	Recomendaciones -----	147
XXI.	Referencias bibliográficas -----	150
XXII.	Anexos -----	153

## I. Introducción

### 1.1. Primeros pasos en la atención a la Primera Infancia en Nicaragua

En Nicaragua, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, las primeras décadas del presente siglo se caracterizaron por la ausencia de políticas específicas para la niñez; los esfuerzos más importantes en estos períodos estuvieron dirigidos a atender algunas de las necesidades básicas de las niñas y niños en situaciones de riesgo y abandono.

Con este propósito organizaciones filantrópicas y religiosas, crearon centros de orfanatos, hospicios, los que se caracterizaron por su concepción caritativa orientada a aliviar la situación de los más desamparados de la sociedad. En las dos décadas posteriores la atención educativa hacia los más pequeños se caracterizó por ser un servicio dirigido a la clase alta de la sociedad y exclusivamente para las áreas urbanas, principalmente concentradas en Managua, no existía una estructura que normara y controlara su funcionamiento.

De igual manera, los conceptos relacionados con la infancia y la atención de sus necesidades educativas han venido evolucionando drásticamente, debido a la intervención de por lo menos tres factores: 1) la reducción de la tasa de mortalidad infantil; 2) la creciente sensibilización de la opinión pública acerca de los derechos del niño, y 3) un mayor impulso a las iniciativas de investigación desde la neurociencia y la psicología evolutiva, con ello los nuevos conocimientos sobre el desarrollo durante esta etapa de la vida y los beneficios que aporta una atención temprana integral.

Como parte de esta evolución, en Nicaragua se crea la Dirección de Educación Preescolar en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, iniciando la institucionalización y ampliación del nivel educativo de 3- 6; se define el nivel preescolar como el período de 3 a 6 años y se elabora por primera vez una Guía de Aprendizaje para orientar las actividades a desarrollar.

Otro avance sustancial de este periodo, fue el surgimiento de los primeros centros de desarrollo Infantil (CDI), con ello también se da origen a los primeros pasos en cuanto al nacimiento de una nueva concepción en la atención del niño desde una óptica más integral y de comunicación con la familia, lo cual significaba un cambio sustantivo en relación a etapas anteriores.

## **1.2. La convención de los derechos del niño y su impacto en la educación infantil**

La convención internacional de los derechos del niño y la niña en 1989 y posteriormente la Declaración Mundial de Educación para Todos, (Jomtien 1990), introdujo el concepto de aprendizaje desde el momento de nacer e incluyó, por primera vez, el cuidado y educación de la primera infancia como parte de las necesidades de aprendizaje que toda persona niño y la niña, tiene derecho a satisfacer, esta declaración, representó un hito histórico por el hecho de ampliar los medios y el alcance de la educación básica y de recomendar, además programas institucionales formales, programas de cuidado y educación de la primera infancia basados en la familia y en la comunidad.

Desde esta nueva perspectiva, la educación y en particular la educación infantil, no es sinónimo de escolarización, por tanto el aprendizaje del niño no comienza al momento de iniciar su educación primaria, sino desde su nacimiento. A partir de esta declaración universal en 1990, la demanda de programas para la primera infancia ha crecido, relacionada por una parte con el deseo de preparar mejor a los niños para la escuela, y, por otra, con la necesidad de una atención cualificada de los niños mientras los padres trabajan. (Peralta y Fujimoto, 1998).

### **1.3. Políticas de Protección social hacia la Primera Infancia**

En la primera parte del decenio 2000-2010, se activaron muchos Centros de Desarrollo Infantil (CDI) como parte de las políticas de protección social, los cuales se apoyaron entre otros en el Programa de Nutrición Escolar y la Red de Protección Social de Nicaragua; entre el 2011 y 2015 se implementa en Nicaragua el Programa Urbano de Atención a la niñez de 0- 3 años en situación de extrema pobreza focalizado en 8 departamentos del país incluyendo a Managua con la construcción de 6 Centros Infantiles Comunitarios.

Este programa de carácter interinstitucional prácticamente marca el inicio de una nueva fase en la atención educativa hacia la primera infancia, es en el marco de este programa que se elabora y da a conocer por primera vez un programa curricular para los niños y niñas de 0-3 años en Nicaragua.

Actualmente, la educación y atención hacia la Primera Infancia se ha convertido en uno de los objetivos principales en las agendas de las políticas educativas a nivel global, el interés por atender y educar a los niños y niñas en esta etapa ha experimentado un aumento notable en las políticas y planes institucionales durante las últimas décadas, especialmente los últimos años.

El desarrollo de programas de atención educativa de calidad, desde la edad temprana permiten que el niño asuma un rol activo, de sujeto-persona en su desarrollo y aprendizaje, con un mayor protagonismo, acorde a su etapa de vida, tanto en lo personal como lo colectivo, generando en él fortalezas y habilidades muy útiles a lo largo de toda la vida.

En Nicaragua, de acuerdo a datos del INIDE /2011, la población infantil estimada se aproximaba a los 820,000 niños y niñas, representando el 14% de la población nacional, que ya para este periodo alcanzaba aproximadamente los 6,000,000 de habitantes.

Las tendencias demográficas muestran un des aceleramiento en el crecimiento de la población infantil, principalmente debido a la disminución de la fecundidad en los últimos 50 años en Nicaragua, por lo que ya desde esta época se previa que para el año 2016 la población infantil alcanzaría aproximadamente 815.000 niños y niñas, representando actualmente el 13% de la población a nivel nacional.

La educación y atención de la Primera Infancia, es un concepto reciente que en la actualidad implica, fundamentalmente, un modo propio de entender la educación de los más pequeños, es importante reconocer y apreciar que la diversidad de las concepciones y enfoques sobre la Primera Infancia varían en función de las tradiciones locales, las culturas, las estructuras familiares y la organización de los sistemas educativos nacionales.

En el año 2011 entra en vigencia la Política Nacional de la Primera Infancia, **“Amor para los más Chiquitos”** mediante la cual, se reconoce literalmente que la Primera Infancia es un periodo crucial en la vida del ser humano, “si se invierte en los más chiquitos y chiquitas estamos garantizando el desarrollo físico, mental, social y espiritual del capital humano del presente y del futuro”. (Política Nacional de la Primera Infancia, Nic 2011).

#### **1.4. Naturaleza de los Centros de desarrollo Infantil (CDI)**

Los Centros de Desarrollo Infantil, son una modalidad de atención integral que en Nicaragua data desde los años 80, conceptualmente y en el marco de la política de la primera infancia, un CDI se define como como modalidad de atención integral, fundamental en el desarrollo social y económico de Nicaragua ya que permite que padres y madres de familia que trabajan fuera del hogar, puedan contar con un espacio seguro y de calidad en el que sus hijos puedan estar atendidos y educados tempranamente por personal capacitado y preparado para ello mientras dura la jornada laboral diaria , con la conciencia de que los primeros tres años de la vida, son los más importantes para estructurar una personalidad armónica y adecuada, adquiriendo las capacidades que los prepararan para su vida futura, como ciudadanos con mayores oportunidades para aportar al crecimiento social y económico del país. (MIFAN, Normativa de los Centros de desarrollo Infantil Nicaragua, 2011).

En este espacio de crecimiento y desarrollo, el niño y la niña menor de 6 años de edad, aprende a interactuar, comunicándose, socializándose, aprende a respetar, a esperar, a compartir, aprende autocontrol, se hace independiente y seguro de sí mismo, a conocer el mundo a través de la manipulación con los objetos, a desarrollar y potenciar sus capacidades y habilidades.

Hasta el año 2013 en Nicaragua existía una red de 63 CDI subvencionados por el estado, a través del Ministerio de la Familia (MIFAN), estos centros infantiles son administrados por ONG, en otros casos por iglesias, órdenes religiosas, asociaciones civiles, en su mayoría de reconocida trayectoria y experiencia en este tipo de proyectos educativos hacia la Primera Infancia. En el último quinquenio, los gobiernos municipales construyeron además 110 Centros de desarrollo infantil (CDI), en igual número de municipios. Estos centros son administrados por las alcaldías y asesorados técnicamente por el MIFAN, en ellos se oferta, además del servicio educativo de 0-3, el nivel de atención de preescolar. (Informe MIFAN, Primera Infancia ,2016).

De tal manera, que actualmente en Nicaragua existe en total una red de 220 centros de desarrollo infantil (CDI), los que son rectorados por el Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez de acuerdo a decreto ley 290, que faculta a ésta institución como entidad rectora de la atención de la niñez, responsable de velar por la protección y la defensa de los derechos de la niñez.

Paralelamente existe una oferta de servicios educativos para niñas y niños en edad temprana a través de centros de educación infantil privados que van desde maternales de tiempo completo, hasta opciones únicamente de cuidado y resguardo de niños y niñas de medio tiempo o por horas según acuerdo o contrato del servicio, sin embargo, estos centros privados tienen coberturas muy limitadas y con costos no muy accesibles para las familias de bajos recursos.

La atención educativa en los Centros de desarrollo infantil también tiene un importante rol preventivo al permitir una detección oportuna de otras dificultades de tipo neurológicas, psicológicas, sociales, de aprendizaje, otras, en la medida que

estas dificultades son identificadas tempranamente para su tratamiento, o abordaje, posibilita menores daños y una mayor recuperación, que lo que implicaría hacerlo posteriormente

En el ámbito pedagógico, desde el año 2014, el Ministerio de la Familia adolescencia y niñez (MIFAN) , en el marco del **Programa Urbano de atención a la niñez en extrema pobreza**, promovió la elaboración y validación de un programa curricular para niños y niñas de 0-3 años, la entrada en vigencia de este programa curricular marca una nueva perspectiva educativa en la atención a este grupo etario ya que se comienza a trabajar con los niños desde una plataforma pedagógica que ofrece actividades de aprendizaje intencionadas y estructuradas para infantes de entre 0 -4 años.

En los últimos 5 años, en Nicaragua, ha sido notable el incremento en la demanda del servicio educativo y de atención integral para niños y niñas en edad temprana, paralelamente, esta demanda ha sido acompañada por una serie de esfuerzos y medidas institucionales para mejorar la oferta educativa y de atención integral a este grupo etario, en términos cuantitativos y cualitativos. (Informe, MIFAN, Dirección de primera Infancia ,2017)

Esta evolución de la demanda y la oferta del servicio de atención a la Primera Infancia, nos plantea la necesidad de un análisis multidimensional sobre el tema de la calidad de la atención que se brinda a niños y niñas de 0-3 años, en el interés de lograr una mejor comprensión de este fenómeno educativo y la búsqueda de medidas alternativas de mejora y fortalecimiento a la calidad de la atención a niñas y niños de esta edad.

El presente estudio, nos brinda la oportunidad de profundizar en una experiencia educativa que recoge más de tres décadas de trabajo con niñas y niños en edad temprana desde el centro de desarrollo infantil del Bo Monseñor Lezcano, al mismo tiempo valoramos la importancia que tiene el poder conocer la opinión y percepciones que tienen los mediadores educativos y familias protagonistas directos de estos procesos de atención a la Primera Infancia, con la finalidad de

aportar a una visión más integral de lo que se debe establecer en relación con la atención y educación en los primeros tres años de vida.

Para una mejor comprensión, esta investigación ha sido estructurada en 4 capítulos: El primer capítulo refiere básicamente un breve resumen del tema, la introducción, justificación y antecedentes de la investigación, de manera que el lector pueda ubicarse con facilidad sobre la naturaleza y planteamiento central del estudio;

Un segundo capítulo en el que se define todo el marco conceptual y las perspectivas teóricas que sirven de sustento para el abordaje y análisis del tema en cuestión. En el capítulo No 3 se argumenta y se describe el marco metodológico desde el cual se desarrolla la investigación, así como la justificación de las técnicas e instrumentos utilizados, para finalizar un cuarto capítulo que gira en torno al trabajo de campo realizado, el análisis de los resultados del mismo, así como las conclusiones y recomendaciones finales.

Mediante esta investigación, se logra exponer y compartir una experiencia significativa de educación infantil dentro de un espectro más amplio de la atención integral hacia la Primera Infancia , desde un modelo descriptivo-explicativo se logra plasmar los principales elementos técnicos- pedagógicos y del entorno que marcan una aproximación prospectiva y conducente acerca de la calidad del servicio educativo que se brinda en nuestros centros de desarrollo infantil y de manera particular en el CDI Monseñor Lezcano, de igual manera se plantean algunas propuestas a considerar.

Las conclusiones de esta investigación, no pretenden ser absolutas, únicamente suponen un pequeño aporte desde el ámbito académico hacia una mejor comprensión de los avances y desafíos que aun enfrentamos en el tema de la calidad del servicio educativo que se brinda a niños y niñas en edad temprana. Es en definitiva, una propuesta para avanzar en el conocimiento del tema, sus avances y desafíos. Todo esto a manera de referente que nos permita seguir



profundizando y debatiendo acerca de la urgencia de mejorar la calidad educativa para nuestras niñas (os), más pequeños.

### **1.5. Planteamiento del problema**

El distrito II de Managua está conformado por 63 barrios, en esta zona únicamente existen 4 Centros de desarrollo Infantil siendo estos: 1) CDI Niño Jesús; 2)- Virgen María Auxiliadora, 3) CDI San Antonio y CDI Monseñor Lezcano, estos 4 centros infantiles son las únicas opciones accesibles que tienen las madres trabajadoras de bajos recursos para el cuidado y atención integral de niños y niñas en este rango de edad.

Específicamente en el CDI de Monseñor Lezcano, generalmente la demanda del servicio es superior a la capacidad instalada del centro en términos de estructura física, sin embargo, se ha procurado dar respuesta a la necesidad de atención de niñas y niños por lo que en algunos grupos de edad se ha excedido el número de niños matriculados, tal es el caso de los niños entre 2 y 3 años que asisten al salón de infantes II.

La principal limitación está referida al reducido espacio destinado a las áreas de juego, lo que limita las actividades con niñas y niños al aire libre, que propicien su contacto con la naturaleza, así como mayor amplitud y diversidad en los espacios temáticos de aprendizaje. Esta situación afecta la cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas dado que el uso de algunos espacios tiene que hacerse por grupo y de forma escalonada, con tiempos y recursos limitados

No obstante, la dirección del CDI y el equipo docente han respondido a esta situación innovando la adecuación de espacios, la distribución de los grupos, de igual manera se han realizado una serie de modificaciones a la estructura física procurando optimizar el espacio para cada área, así como los recursos didácticos para ambientar y mejorar la funcionalidad de las actividades educativas y de cuidado

diario en el salón, preservando ante todo las condiciones de seguridad y de cuidado para los niños y niñas.

Las familias reconocen esta dificultad, sin embargo, manifiestan que para ellos lo más importante es que sus niños y niñas estén seguros, protegidos y bien cuidados mientras ellos trabajan. Por parte de los padres y madres, existe un alto grado de satisfacción por la calidad del servicio de cuidado y atención que reciben sus hijos en el CDI.

Es evidente la disposición, calidad y el esmero con que trabajan las dos educadoras que atienden el salón quienes se caracterizan por su dedicación y responsabilidad en su labor diaria, lo cual es también una característica general del personal docente del centro. Tanto la dirección del centro como las educadoras reconocen la importancia de su rol como mediadores pedagógicos, responsables de guiar el proceso de educación temprana en niñas y niños.

De igual manera, identifican que las limitaciones que conlleva el espacio físico en el que desarrollan su trabajo, también limita el cumplimiento de algunos de los objetivos que se plantean en la planificación diaria. Se ha podido observar que, en la planificación educativa, hay un cierto énfasis hacia las actividades de cuidado diario. No se logra una proporcionalidad adecuada entre estas rutinas diarias ya establecidas y otras actividades con mayor intencionalidad pedagógica que promuevan el rol activo del niño, diversificando las interacciones educativas para el logro de aprendizajes significativos en las diferentes dimensiones del desarrollo.

Las actividades que se observan en menor proporción con respecto a la planificación diaria son aquellas actividades que incorporan dinámicas de desplazamiento físico, juegos al aire libre, contacto con la naturaleza, desarrollo artístico y creativo del niño, en coherencia con lo que establece el currículo de 0--3 y encaminadas a estimular el desarrollo físico motor social y cognitivo del niño y la niña en los tres primeros años.

## **II. Antecedentes del estudio**

Otros estudios de investigación que han antecedido a esta tesis y que han aportado al tema de la calidad de la educación hacia la Primera Infancia son los siguientes:

### **Evolución de políticas y prácticas en la Protección Social de la niñez de 0- 3 (IEPP – 2005- 2009)**

En este trabajo investigativo se destaca la evolución de las políticas de protección social dirigidas a la atención de niños y niñas de 0-3 años de cara a la administración pública de los últimos dos gobiernos de ese periodo , se expresa la vinculación de las políticas de protección social dirigidas a la atención de niños y niñas de 0-3 años con los últimos dos planes nacionales de desarrollo., de igual manera se hace énfasis en el análisis de los resultados de la primera fase del programa PAININ como iniciativa relevante que muestra el desempeño de la atención a niños y niñas de 0-3 años en el contexto de políticas y planes.

La metodología utilizada se basó en la revisión y análisis documental disponible sobre políticas de protección social, por parte de actores claves vinculadas al tema de estudio. Se utilizó la entrevista individual, procurando indagar la percepción y el estado de situación actual. En conclusión, esta investigación explora la evolución de las políticas, programas y la inversión gubernamental a favor de la atención integral a la niñez de 0 a 3 años entre el 2005 y 2010 en Nicaragua.

### **Nicaragua Bienestar y equidad en la Infancia: UNICEF (2007)**

Este estudio fue realizado en el marco del Estudio Mundial sobre la Pobreza y las Disparidades en la Infancia 2007-2008, como parte de un esfuerzo internacional en el que también participaron otros cuarenta países, y en él se abordan una serie de temas en los que se analiza cómo la pobreza impacta de forma específica a la infancia en Nicaragua. El estudio en cuestión enfoca la pobreza infantil con respecto a siete áreas de apoyo que afectan primordialmente el desarrollo integral de la niñez, estas áreas son: Salud, Educación, Nutrición, Sanidad, Agua,

Información y Vivienda; y define la **Pobreza infantil**, como la privación en alguna de estas áreas y **Pobreza infantil absoluta** si se es privado de dos o más de estas siete condiciones. Aunque este estudio no profundiza en el contexto de los centros de desarrollo infantil, podemos decir que sí nos brinda insumos para entender las condiciones de precariedad que aún enfrenta nuestro sistema de atención a la Primera Infancia.

### **Situación de la Educación Inicial en Nicaragua (IEEP – 2010):**

Este trabajo es básicamente un diagnóstico bastante completo sobre la situación de la Educación Inicial en Nicaragua, presentando una descripción detallada del marco normativo que le respalda. Presenta un análisis del Plan Nacional de desarrollo humano a partir de las 5 políticas educativas que en él se enuncian y la realidad de la Educación Inicial en nuestro país. Este trabajo investigativo hace énfasis en el nivel preescolar, plantea los principales avances y desafíos en este tema, de acuerdo al contexto en el que fue elaborado, año 2010.

### **Políticas y prácticas de atención a la Primer Infancia en Centroamérica / Fundación Centro Internacional de educación y desarrollo humano y CANTERA / 2011**

Se trata de una investigación sobre los avances y desafíos de las políticas y prácticas educativas dirigidas hacia la Primera Infancia en 3 países de Centroamérica: Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Este trabajo se circunscribe como una continuidad luego de concluir un proyecto de intervención en estos 3 países. El resultado de este proceso colectivo es un documento que logra sistematizar el panorama de las políticas y prácticas actuales en los tres países dirigidas a la Primera Infancia.

La investigación muestra los avances a partir de su ratificación de la Convención, así como las debilidades en su cumplimiento. Además, la investigación muestra claramente que cumplir con la responsabilidad que se estipula en la Convención, no está limitada a un sólo actor, sino que es corresponsabilidad de los distintos actores de la sociedad.

La publicación presenta elementos para realizar un debate sobre la política y práctica de atención a la niñez, en el cual se convoca a participar actores como son: los tomadores de decisiones, las organizaciones de la Sociedad Civil, el mundo académico, el sector privado, fundaciones nacionales e internacionales, Organismos Internacionales, así como las organizaciones de padres y todos aquellos actores que trabajan ofreciendo servicios de atención a la niñez.

**La atención y educación de la Primera Infancia en Centroamérica: Desafíos y Perspectivas / Ana Patricia Elvir y Celso Luis Asensio. /2006.**

En esta investigación se explora y analiza los avances y desafíos de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en Centroamérica, durante los años noventa y el inicio del siglo veintiuno. De igual manera, se valora el papel desempeñado por los Gobiernos a través de sus políticas para este sector así como el aporte de la sociedad en su conjunto, incluyendo el de las Familias y el de las Organizaciones No Gubernamentales.

El informe fue comisionado a Save the Children y por UNESCO. Su objetivo es ofrecer referencias de la región para la preparación del Informe Mundial 2007 Educación para Todos que tendría como tema la Atención y Educación de la Primera Infancia, especialmente en los sectores sociales más vulnerables y desfavorecido.

## **Justificación del estudio**

Las ciencias del desarrollo permiten hoy reconocer una gran complejidad en los primeros años de vida, mucho más allá de lo que describieron los primeros observadores del desarrollo infantil; actualmente se reconoce que los niños son altamente sensibles a su mundo externo y desarrollan complejas capacidades para relacionarse con otros seres humanos, para construir significados compartidos desde su nacimiento. Esta nueva visión de la Primera Infancia ha despertado mucho interés en círculos académicos, organismos nacionales e internacionales que trabajan el tema de la niñez. BID, Gestión de políticas y programas de desarrollo infantil temprano, Wasinton, USA Mayo 2013.

En la medida que el concepto de la dimensión múltiple del desarrollo de la Primera Infancia ha ganado credibilidad, ya en este siglo XXI se ha logrado ir instalando con mayor fuerza un enfoque integral del cuidado y educación de la primera infancia, donde se articula el componente del cuidado para atender las necesidades fisiológicas y psicológicas del niño con el componente educacional orientado a fomentar el desarrollo intelectual y psicosocial del niño.

Otro factor importante, es el notable el incremento de la participación de la mujer en el mercado laboral, sin embargo, muchas veces, la decisión de ingresar a un trabajo depende de la disponibilidad de alternativas viables de cuidado infantil para poder dejar a sus hijos en condiciones seguras, que les permita contar con espacio o tiempo necesario para obtener, mantener un empleo o al menos capacitarse. La oferta insuficiente, de alternativas accesibles para la atención y cuidado seguro de sus niños/as en edad temprana, se convierte en una limitante para la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, afectando así, su autonomía económica, las condiciones de vida de los miembros del hogar - incluidos los niños y niñas-, así como la productividad y competitividad del país.

En Nicaragua, los Centros de desarrollo infantil, como alternativa de cuidado y atención integral a niños y niñas de 0-6, se convierten también en un recurso

complementario del ambiente familiar, al tiempo que fortalece las bases para su futura inclusión escolar, “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” (**Política nacional de la Primera Infancia, Capítulo II Pág. 24**).

Los economistas ahora sostienen, que invertir en la primera infancia representa la inversión más poderosa que un país puede realizar, con retribuciones en el transcurso de la vida, mucho mayores al importe de la inversión inicial, lo que significa importantes ahorros de los recursos estatales, como se desprende de todos los estudios de costo beneficio que se han realizado en este ámbito.

Esta investigación tiene relevancia social en Nicaragua, en tanto se suma a los diferentes esfuerzos que se han venido realizando desde varios ámbitos de la sociedad nicaragüense en torno al tema de la atención educativa a la Primera Infancia sobre y que han sido asumidos e incorporados en las agendas de trabajo por distintos sectores de nuestra sociedad.

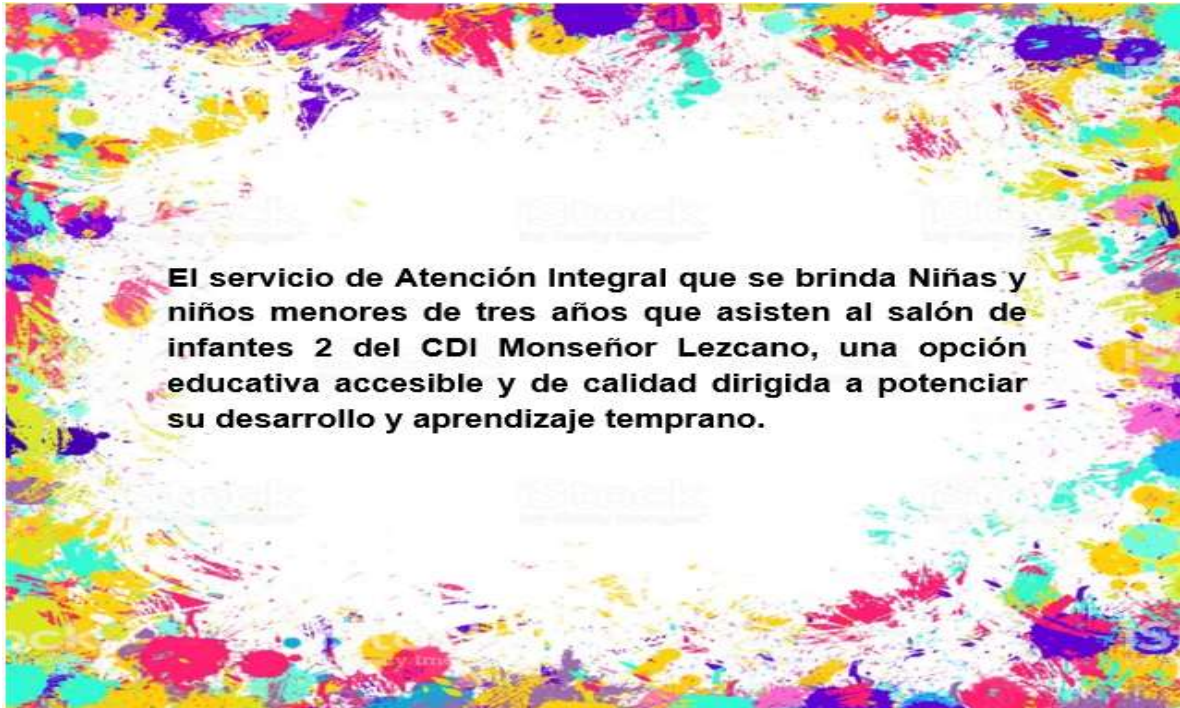
Desde la perspectiva económica, la inversión social en programas de atención integral infantil, ha demostrado en investigaciones de largo plazo, que esta tiene un alto retorno, principalmente en cuanto a indicadores de salud, nutrición, retención posterior en el sistema escolar, una mayor integración social y un menor nivel de conflictos sociales en general.

De igual manera, con este estudio se está aportando la posibilidad de que diferentes actores de la sociedad, participantes e interesados en el desarrollo de la educación infantil puedan conocer una experiencia concreta que ayude a dimensionar los avances, dificultades y desafíos que enfrenta actualmente el servicio educativo que se brinda a la población en edad temprana, en particular la atención a niños y niñas que asisten a este CDI , de manera que pueda servir de referente para otros estudios similares en el campo de la educación temprana integral.

Finalmente, esta investigación puede aportar importantes insumos para una eventual toma de decisiones en relación a la política presupuestaria , asignación de recursos humanos y oportunidades de formación para las educadoras y personal del CDI en general , de manera que este estudio eventualmente puede ser de mucho beneficio para los niños, niñas que gozan de este servicio, así como también, para el personal docente que ahí labora ya que quedara en evidencia su esfuerzo personal y profesional , así como las necesidades que enfrentan a diario para poder cumplir con su trabajo.



### III. Foco de la investigación



#### **IV. Cuestiones de investigación**

- ¿Cuál es el concepto o construcción simbólica que expresan las educadoras en relación a lo que es un niño/niña y las posibilidades de aprendizaje que estos pueden llegar a desarrollar durante sus primeros tres años?
- ¿Cómo se proyecta hacia la comunidad educativa el servicio que se brinda en el CDI, un espacio diseñado para el cuidado y protección de niñas/os de madres trabajadoras o como una opción educativa donde se promueve el desarrollo integral del niño y su aprendizaje desde la edad temprana?
- ¿Cómo inciden las condiciones físicas /ambientales del centro en el proceso pedagógico que se desarrolla con los niños y niñas en el salón de infantes II para potenciar su aprendizaje temprano y rol activo?
- ¿Cuáles son las expectativas de las familias sobre el servicio que reciben sus niñas y niños?

## **V. Propósitos de la investigación**

### **General**

Caracterizar desde una perspectiva educativa la experiencia del servicio de cuidado y atención integral que se brinda a niñas y niños de 2 a 3 años, que asisten al salón de infantes II, del CDI Monseñor Lezcano, visibilizando sus fortalezas y desafíos, durante el segundo semestre del año 2018.

### **Específicos**

1. Indagar el concepto o construcción simbólica de niño(a) que tienen las educadoras, así como las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas que atienden, tomando como referencia la labor de mediación pedagógica que realizan con los niños del salón de infantes II.
2. Identificar las características y énfasis pedagógicos que complementan el servicio de cuidado y atención integral que se brinda a niñas y niños que asisten al salón de infantes II.
3. Valorar las condiciones físicas y ambientales del CDI y cómo estas inciden en la calidad e intencionalidad pedagógica del servicio de atención educativa que se brinda a niñas y niños que favorecen o encarecen su aprendizaje temprano.
4. Conocer la perspectiva de padres y madres de familia en relación al servicio educativo que reciben sus hijos e hijas en el CDI.

## **VI. Perspectiva Teórica**

### **6.1. El reconocimiento de la Primera Infancia como sujeto de la educación Primeras corrientes europeas**

La historia de la Primera Infancia como concepto en la sociedad occidental es relativamente reciente y se entrelaza con procesos sociales e históricos más amplios, asociados al advenimiento de la Edad moderna y sus consecuentes cambios en la relación entre el Estado, la sociedad y la familia.

De acuerdo con Aries, 1960 citado por Freijomil, hasta la edad media no había una distinción formal entre niño y adulto., Los niños no merecían un trato distintivo o una protección particular por el hecho de ser niños, su socialización se producía en la simple convivencia con los adultos, de quienes aprendían mediante la observación o directamente mediante el apoyo a las labores que éstos desarrollaban, en este proceso no había un rol predominante de los padres o la familia nuclear, sino más bien de la familia extendida o de la comunidad en general, en un contexto con amplia influencia de la Iglesia católica de la época.

A mediados del siglo XVIII en varios países de Europa surgen las primeras instituciones de educación infantil que separaban a los pequeños de su hogar, estas fueron conocidas en Inglaterra como las dame schoolls, en Alemania como los asilos de niños y en Holanda como las escuelas de juego.

Philippe Ariés, citado por Zabalza (1996: 64), considera la edad moderna como el punto de partida de la preocupación por la infancia y más precisamente “sitúa ese punto en los inicios de la industrialización y de sus efectos secundarios: la emigración, el urbanismo, la división del trabajo y el aislamiento doméstico y otros. Dice además que en ese momento “se abre un período que celebrará una gran conquista para la infancia: la preocupación y la divulgación de la atención educativa que había sido abandonada desde el llamado periodo de esplendor de la cultura griega”.

En este panorama difícil, surgen en esta época las ideas de Pestalozzi, en Suiza, y Froebel, en Alemania, el discurso pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827) se focalizó en querer cambiar la sociedad por medio de la educación de las clases populares, para ello, creó un instituto que brindaba educación a niños y niñas en condición de abandono, provenientes de las clases populares, a quienes enseñaba mediante un método natural, al ponerlos en contacto con el ambiente inmediato, Pestalozzi, sostuvo que los poderes infantiles brotaban del interior y que su desarrollo necesitaba ser armonioso.

Por otro lado, en Alemania, se origina la idea de los jardines infantiles, su gestor, Friedrich Froebel (1782-1852), consideraba que el desarrollo infantil dependía del juego como actividad espontánea, del trabajo manual como actividad constructiva y del estudio de la naturaleza; y daba importancia central al valor de la expresión corporal, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje. Esta propuesta supera el carácter asistencialista de las Dame Schools, y en 1840 se establece el primer Kindergarten en Alemania, constituyéndose en un hito de la educación infantil en el mundo occidental.

## **6.2. La Escuela nueva como movimiento pedagógico**

De acuerdo a María Victoria Peralta 2009, en las postrimerías del siglo XIX, empieza a surgir en Latinoamérica una nueva corriente en el orden educacional inspirada principalmente por el movimiento pedagógico iniciado en Europa en relación a la «Escuela Activa» y a los planteamientos que surgían de los diversos propiciadores con respecto a la educación de los niños más pequeños. Empieza en América Latina a generarse una significativa preocupación y acción por la educación en general y por la del niño pequeño, en particular.

Estas primeras expresiones se fundamentaron en la idea de que el acto pedagógico reside en la actividad infantil, donde se valora de manera sustancial la autoformación y la actividad espontánea; por esta razón también se le conoce

como **Escuela Activa**, como oposición a la escuela tradicional, centrada en la pasividad del sujeto.

Posteriormente, surge la llamada **Escuela Nueva** cuyos principales exponentes, María Montessori, junto con Ovidio Decroly, fueron dos grandes renovadores de los métodos de la educación infantil que se destacaron en este movimiento, y que también influyeron notablemente en la evolución pedagógica de la educación infantil en nuestra región latinoamericana.

Esta secuencia histórica nos marca la evolución del pensamiento teórico de la educación infantil, sus influencias y desarrollo, los principales hitos pedagógicos, los cuales, para efecto del presente estudio constituyen el marco teórico que a continuación se describe

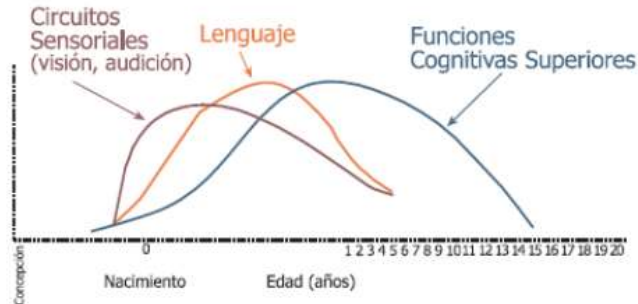
### **6.3. El Desarrollo Infantil Temprano. La trascendencia de los primeros mil días y la ventana de oportunidades**

Un referente teórico central en este estudio es el concepto de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y la Ventana de Oportunidades en la Primera Infancia.

El desarrollo infantil temprano es un proceso continuo, no secuencial, que conjuga diversas dimensiones como la salud, la nutrición, las interacciones sociales oportunas, pertinentes y de calidad (educación inicial) que permiten a las niñas y niños potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida durante el transcurso de este primer periodo vital.

## Formación acelerada y dinámica de los circuitos sensoriales durante la ventana de oportunidades que ofrece los primeros mil días.

### Desarrollo cerebral humano – Formación sináptica



Según Shonkoff y Phillip, 2000, citado por Fujimoto, la arquitectura del cerebro es construida en una sucesión de “periodos sensibles” donde cada uno se relaciona con la formación de circuitos que se asocian con habilidades específicas. Una base sólida en los primeros años de vida aumenta la probabilidad de resultados positivos, una base frágil aumenta las probabilidades de dificultades posteriores.

Es en este periodo donde se desarrolla el 80% del cerebro humano, donde la desnutrición y el descuido pueden causar daños irreversibles en el desarrollo físico, cognitivo o socio-emocional de una persona, lo cual posteriormente limita el potencial de aprendizaje y rendimiento escolar, la productividad laboral futura y el bienestar de la persona cuando sea adulta.

De acuerdo a Charmandari, Tsigos y Chrousos, 2005, citado por Belda Poyato, los últimos 50 años de investigación neurobiológica han probado sistemáticamente la existencia de periodos críticos o ventanas temporales sensibles en el desarrollo temprano. Estos periodos definen tiempos y ventanas de oportunidad que se “imprimen o marcan” en el desarrollo cerebral, un clásico ejemplo es que, si el recién nacido no ve la luz en cierto número de semanas, el nervio óptico muere dado que el periodo crítico de la visión es muy corto.

Sin embargo, la investigación actual se centra más en la plasticidad, en la capacidad y en el grado en que se puede modificar el cerebro, en lugar de limitarse sólo a la idea de periodos críticos que determinan el desarrollo de alguna función, como hemos visto hasta ahora, la experiencia temprana esculpe, para bien o para mal, los circuitos neuronales que subyacen tras el aprendizaje: El lenguaje, las funciones cognitivas superiores y la conducta social y emocional, comienzan muy temprano en la vida del niño y la niña.

Entre los factores que influyen en este proceso se pueden considerar, entre otros, lo que comemos, el lugar donde vivimos, las relaciones que establecemos, nuestro patrimonio genético, el ambiente del hogar y la estimulación o el entrenamiento desde la familia y la escuela. Shonkoff et al., 2011, citado por Araujo, expresa que existe una amplia evidencia que indica que las condiciones ambientales tempranas adversas pueden llevar a la activación excesiva de los sistemas de respuesta al estrés, lo que puede desembocar en alteraciones del cerebro en desarrollo;

Entre las consecuencias observadas, se han encontrado niveles persistentemente elevados de cortisol y otras hormonas del estrés a lo largo de la infancia, la adolescencia y la vida adulta, conjuntamente se producen efectos permanentes en la expresión de varios genes relacionados con la respuesta al estrés.

De acuerdo a Barker 1999, citado Bick, las experiencias negativas, la falta de estimulación, la nutrición insuficiente y el estrés durante la vida intrauterina y los primeros mil días imprimen ciertas características que acompañan todo el curso de vida, también se ha comprobado que esto se refleja en retrasos en los ámbitos físico, psíquico, cognitivo y/o social, posteriormente esto también se traduce en fracaso escolar, trastornos en el comportamiento y estilos de vida poco saludables, como violencia intrafamiliar, adicciones y otros.



Aunque los mecanismos precisos de la neuro plasticidad todavía no se entienden en toda su magnitud, actualmente queda claro que en ellos está involucrado el ambiente, a través de la estimulación, así como múltiples factores de crecimiento y mecanismos de muerte celular que esculpen los circuitos neuronales. Los niños pequeños expuestos a la acumulación de múltiples factores de riesgo como el hacinamiento familiar y/o escolar tienen mayores dificultades emocionales relacionadas con el miedo y la ansiedad, deficiencias en las funciones ejecutivas y de autorregulación y así como una serie de dificultades categorizadas como problemas de conducta y aprendizaje, al entrar en la educación preescolar.

Dearing, 2008 y Vernon- Feagans, 201, citados por Peralta 2008, afirman que de igual manera, estos niños presentan un precario desarrollo del lenguaje, conductas poco adaptativas al ambiente escolar, muchas de estas dificultades tienen efectos directos sobre el aprendizaje y como resultado, comprometen los logros en la escuela y, a largo plazo, de manera que cuanto más estimulante sea el entorno primario, más conexiones positivas se producen en el cerebro.

La falta de estimulación, la nutrición insuficiente y el estrés durante la vida intrauterina y los primeros mil días imprimen ciertas características que acompañan al hombre o mujer todo el curso de su vida. Barquer 1999 agrega que lo dicho anteriormente también se refleja en retrasos en los ámbitos físico, psíquico, cognitivo y/o social, entre otras.

De acuerdo a Hertzman 2000, citado por Araujo, los niños y niñas que reciben atención tempranamente y participan en programas de Primera Infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria; repiten y abandonan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de participar en ellos.

La neurociencia en su relación con el campo pedagógico indaga y nos aporta conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso en su conjunto, nos conduce a entender como el cerebro del niño recibe, organiza y transfiere información que luego se traducen en respuestas a los estímulos que le proporcionamos.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia que tiene el dominio de esta disciplina para la pedagogía infantil ya que en la medida que conocemos y comprendemos como se da este proceso, así mismo podemos orientar de una mejor manera nuestro trabajo en el aula de clase y también a la familia como parte esencial de proceso educativo.

De igual manera, la Neurociencia, ha aportado un fuerte cuerpo de evidencias sobre la existencia de períodos críticos y sensibles del desarrollo, visualizando ventanas de oportunidades, a veces únicas, para el logro de determinadas competencias. La reproducción neuronal es intensa en el período intrauterino, no obstante, para poder desarrollarse, estas células deben conectarse entre sí; cuanto más estimulante sea el entorno primario, más conexiones positivas se producen en el cerebro., (*Compilado en revista De Cero a siempre, Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial, Colombia, 2014*).

Campos Ana Lucia 2008, expresa sobre este mismo tema que los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano ya que las experiencias tempranas perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el futuro comportamiento. En esta etapa, el cerebro experimenta cambios vitales: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes, por lo que requiere de un entorno con experiencias significativas, estímulos multi sensoriales, recursos físicos adecuados; pero, principalmente necesita de un entorno potenciado por el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido.

Por tanto, el estudio de la neurociencia es fundamental para visualizar las estrategias y propuestas educativas y de desarrollo infantil, estos aportes

demuestran que es durante el periodo de la Primera Infancia cuando se aprende más velozmente que en ningún otro momento de la vida y cuando el cerebro sufre las mayores transformaciones, que definen las características propias del ser humano como el lenguaje, las emociones sociales, entre otras.

Además de los hallazgos de la neurociencia, los investigadores de las ciencias sociales han generado conocimientos valiosos sobre los efectos de las intervenciones tempranas en el posterior comportamiento en la escuela, habilidades para la vida y productividad.;

Incorporando a este marco teórico lo dicho por (**Heckman, 2006**) se puede afirmar que el período durante el cual una intervención de desarrollo en la infancia puede tener un efecto significativo es breve y comprende los primeros 36 meses de vida (o, alternativamente, los primeros 1.000 días, incluyendo el embarazo). Las inversiones en esta etapa de la vida de los ciudadanos pueden lograr las más altas tasas de retorno al gasto público.

De acuerdo a Gertner, Johannsen, y Martínez, BID 2016, las medidas correctivas en las etapas posteriores del ciclo de vida tienen un costo elevado y, en algunos ámbitos, ya no son posibles. Las intervenciones integrales recomendadas abarcan la salud, la nutrición, la estimulación temprana y la orientación a la familia para fortalecer sus habilidades parentales.

#### **6.4. El concepto de Libertad y Actividad global del niño para su desarrollo.**

##### **Friedrich W.A. Fröebel (1782-1858)**

Las primeras etapas de la vida del niño, desde el nacimiento, constituyen el estadio más importante de la educación y su desarrollo debe darse en su medio que es la propia naturaleza, la importancia del juego infantil espontáneo y libre, la danza, las dramatizaciones y la música, en toda actividad de cuidado en el jardín

escolar. Ubicando al niño, por primera vez en la historia, como el centro del proceso educativo y no el maestro.

La nueva institución que nace con Froebel no habla de beneficencia o cuidado, habla de **educar**, no solo a los niños sino también a las madres y a las educadoras y de la acción directa de estas últimas, con materiales en ambientes totalmente diseñados para niños.

De acuerdo a Campos Villalobos, el paradigma Froebeliano de la educación infantil libre, espontánea, siempre en contacto con la naturaleza también surge vinculada a la llamada educación de párvulos, abarcando toda la vida, desde su nacimiento. La creencia firme de la libertad y creatividad humana como en la bondad natural del niño, una educación basada en sus necesidades, en la escuela del juego como uno de los medios prioritarios para el desarrollo global del niño, es decir, la escuela como un aspecto de la vida y el juego como principio que ha de presidir para que el niño conozca el mundo y la sociedad.

El juego como principio pedagógico, fue quizás el principal aporte de Froebel a la posteridad. Al concebir el juego como una necesidad de la infancia, pensó en la creación de materiales especiales para que los niños aprendieran jugando. Estos juegos educativos a los que llamó dones o regalos, fueron ideados para una edad en la que el niño, superada la etapa de los juegos funcionales, entra en una de juegos compartidos y de desempeño de roles.

Martha Salotti (1969: 45) ofrece una reseña de los materiales y actividades ideados por Froebel para desarrollar su método. Los mismos fueron divididos en cinco series: Juegos gimnásticos acompañados de cantos, cultivo del jardín, cuidado de plantas y animales domésticos, poesías, cuentos, dramatización y cantos, excursiones, juego y trabajo con dones

Para Froebel, la educación es, sobre todo, actividad, escuela de juego, al que eleva a la categoría de principio que ha de presidir en su estructura metodológica, por expresar la misma naturaleza infantil en acto, el modo de su ser en cuanto actividad, teniendo en cuenta los conocimientos previos y los intereses y

motivaciones del niño sin dejar pasar la espontaneidad de su propio desarrollo. La base metodológica de la pedagogía de Froebel se sustenta en la observación y percepción de los objetos, admitiéndosele también como precursor de las técnicas globalizadas.

Froebel es considerado uno de los más importantes precursores de la pedagogía infantil y de la escuela activa que además de aportar la creación de los jardines de infancia y al gran conjunto de medios de juego y ocupaciones, se anticipó a los descubrimientos psicológicos avanzando que los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo mental del ser humano; Sentó las bases de la moderna concepción de la infancia, basada en la educación de los sentidos que, más tarde en el siglo XX, continuarían Montessori y Decroly.

#### **6.5. El entorno cultural y el contexto social como factores esenciales en el proceso de aprendizaje del niño y la niña.**



Aunque las distintas teorías aportan elementos particulares sobre la comprensión del aprendizaje y sobre los procesos que lo configuran, los cuales de acuerdo a los contextos y circunstancias pueden resultar más o menos pertinentes, existe hoy una tendencia, en el campo de lo educativo, a destacar la perspectiva sociocultural del aprendizaje, no sólo por la posibilidad de integrar elementos de otros enfoques, sino por la comprensión holística que provee el vincular al sujeto con su contexto;

La teoría sociocultural de Vygotsky, asume el aprendizaje y el desarrollo del ser humano como el resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales, toda función aparece dos veces: primero entre personas, de manera inter psicológica y después, en el interior del propio niño, de manera intra psicológica, esta afirmación puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.,

De lo anterior deriva uno de sus planteamientos centrales:

*“Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos, desde esta perspectiva, se concibe al niño/a como una construcción más social que biológica, donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores. Pone énfasis en la actividad, más que en el individuo, como unidad básica de análisis”. (Vigotsky, 1979, p. 94).*

De acuerdo a Feldman y Fowler 1997, esta visión más dinámica del desarrollo infantil ofrece una perspectiva relacional de las transiciones, desde este punto de vista, los niños participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición, reconoce que todos los aspectos de la infancia son modelados por los procesos sociales, culturales y económicos. Lo anterior es válido también para los entornos en que los niños se mueven; En este sentido, evidentemente discrepa con los enfoques piagetianos, los cuales hacen hincapié en que es necesario alcanzar una determinada etapa evolutiva para poder aprender.

Una de las principales máximas de su pensamiento pedagógico radica en la conceptualización del proceso de transición entre el aprendizaje ya establecido y el nuevo en desarrollo, lo que da paso a la denominada **“zona de desarrollo próximo”**.

## 6.6. La zona de desarrollo próximo

Citando a Schunk (1997 , sobre el pensamiento y aporte pedagógico de Vygotsky , enfatiza en que todo aprendizaje tiene su historia previa, puesto que el conocimiento se construye de forma social, es decir, entre personas que interactúan, la importancia del aprendizaje no radica en la edad del niño o niña para aprender, sino más bien en el nivel de desarrollo potencial que este tiene, de esta manera, juega un papel fundamental el sujeto educador o mediador en el proceso de aprendizaje, dado que su participación guiada hacia el educando, le permite actuar como sistema de andamiaje y así, de esta forma, guiar la intervención de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vigotsky, citado por Castorina (1996: 18), se refiere a la Zona de Desarrollo Próximo como “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”.

En este proceso se debe “determinar el umbral mínimo en el que puede empezar la instrucción...y también debemos tener en cuenta el umbral superior”. En opinión de (Wertsch 1988: 180). En el umbral mínimo están los problemas que el niño puede resolver por su cuenta, como ser identificar oralmente palabras rimadas y no-rimadas, “después las dificultades crecen hasta que al llegar a determinado nivel de complejidad, el niño fracasa, sea cual fuere la ayuda que se le proporcione”.

El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, pero no actúa solo, la teoría de Vygotsky favorece principalmente la interacción social, existiendo múltiples interacciones que promueven el desarrollo, entre ellas, la ayuda activa y la participación guiada de un adulto o de alguien con más experiencia.

Vygotsky considera el lenguaje como la herramienta psicológica más influyente para el desarrollo cognoscitivo, ya que, según este, si los niños y niñas disponen de palabras y símbolos, serán capaces de construir conceptos mucho más rápido.

De esta forma Vigostki asume que el pensamiento y el lenguaje desembocan en conceptos útiles para el razonamiento, dándose cuenta de que el lenguaje es un gran vehículo y motor para la transmisión de la cultura de una sociedad y del pensamiento del individuo. Considerando que el lenguaje es un acto verbal del pensamiento, que expresa la realidad de un modo diferente de como lo hace la percepción y la sensación.

Al asumir esta perspectiva del aprendizaje, la relevancia no sólo se considera en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben construir los niños y niñas, sino también en función de los procesos, relaciones y contextos en los cuales aprenden. En este sentido, un aprendizaje relevante es el que conjuga los intereses y el bienestar del niño.

## **6.7. El Aprendizaje significativo**

### **David Ausubel/1918-2008**

La teoría de Ausubel acuña el concepto de "**Aprendizaje significativo**" para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.

Sus ideas constituyen una clara discrepancia con la visión de que el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse sobre todo en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes, como pensaban los conductistas. Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que



se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.

Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar.

Según García Madruga, (1998: 84), el aprendizaje significativo que plantea Ausubel aparece en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico; El término "significativo" se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como al material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza. (Ausubel et al, 1983)

Desde el punto de vista didáctico, el papel del mediador es el de identificar los conceptos básicos de una disciplina dada, organizarlos y jerarquizarlos para que desempeñen su papel de organizadores avanzados. Distingue entre tipos de aprendizaje y tipos de enseñanza o formas de adquirir información, El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo, según que lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva.

La enseñanza, desde el punto de vista del método, puede presentar dos posibilidades ampliamente compatibles, primero se puede presentar el contenido y los organizadores avanzados que se van a aprender de una manera completa y acabada, posibilidad que Ausubel llama aprendizaje receptivo o se puede permitir que el aprendiz descubra e integre lo que ha de ser asimilado; en este caso se le denomina aprendizaje por descubrimiento.

### **6.8. Modelo ecológico del desarrollo infantil: El desarrollo temprano involucra la interacción dinámica con su entorno**

Este estudio también se soporta teóricamente desde el Modelo Ecológico del desarrollo Infantil, que plantea que el desarrollo temprano, en su conjunto, involucra la interacción dinámica del niño o niña con su entorno; En esta visión, del individuo es representado por un niño al centro de una serie de círculos concéntricos que constituyen los microsistemas, meso-sistemas, exo-sistemas y macro-sistemas (Sameroff y Fiese, 2000).

Según Benguigui y Molina, 2004, este enfoque aplicado al desarrollo infantil temprano, reconoce los factores determinantes biológicos asociados a la genética y a situaciones de salud, sin embargo, resalta la evidencia acumulada proveniente de muchas disciplinas (neurociencia, ciencias del comportamiento, ciencias sociales y económicas), que muestra, como determinantes, aquellos relacionados con sus condiciones de vida y de educación, su entorno físico y psicosocial en donde el niño nace, crece, juega y se educa, así como con el acceso a los servicios de salud, educación, protección social y las formas de organización de las comunidades.

El modelo de Bronfenbrenner supone cadenas de interacciones que conectan los múltiples contextos dentro de los sistemas, Ej., de la guardería o centro de desarrollo Infantil al barrio y a su vez los contextos con los sistemas de la familia a la escuela para comprender los resultados del desarrollo humano. De acuerdo a Fuertes y Palmero, 1998, desde el paradigma ecológico, los ambientes y entornos constituyen un sistema de interacciones multidireccionales.

La idea de que el desarrollo es influido por el ambiente, no es reciente, sólo que se consideraba en un sentido trivial, el ambiente en forma de “estímulo” o “experiencia”, siendo la base de la psicología, la cual se creó para comprender la mente humana a través del método científico, excluyendo al medio ambiente como objeto de estudio.

Este modelo incluye los conceptos de individuo, contexto, proceso y tiempo, contribuye a los estudios sobre la crianza de los niños, su evaluación y la definición de las intervenciones pedagógicas, sobre todo contribuye a explorar el entorno, como base para el conocimiento y desarrollo del niño, para la creación de mejores ambientes de comunicación, desarrollo y aprendizaje; Bronfenbrenner (1979), argumenta lo siguiente:

***“Todo evento del medio ambiente, las condiciones externas cualquier diseño inmediato que contenga a la persona puede tener una influencia sobre la conducta y el desarrollo, por ejemplo, para definir el significado de la situación inmediata para esa persona”***

En resumen y de acuerdo a Odom y Kaiser, 1997, las diversas investigaciones y aportaciones de los modelos ambientales argumentan que el objeto de estudio apropiado no es el niño en sí mismo, sino el niño en el contexto. Esta perspectiva concibe al ambiente como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el meso sistema, el exo-sistema y el macro sistema.

El microsistema, constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el meso sistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exo sistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macro sistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de la sociedad. Argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros.

## 6.9. El espacio físico y la adecuación del entorno como elemento facilitador del aprendizaje

### *Rosa Agazzi y Carolina Agazzi; 1866 /1951*

Rosa Agazzi y Carolina Agazzi, educadoras italianas de finales del siglo XIX, sostuvieron que la forma como se organizan socialmente los espacios, los materiales y las actividades son aspectos muy importantes en la educación infantil, finalmente, el espacio se convierte en una variable básica para el aprendizaje. No es ya solamente el área física, el lugar en el que se trabaja o el elemento facilitador, sino que constituye un factor de aprendizaje, el maestro al organizar las áreas de trabajo lo hará con sentido y significado pedagógicos, de manera que esto favorezca la consecución de los objetivos de aprendizaje. Muñoz (2011, pp.35-36) sistematiza los principios educativos que guían el método de las hermanas Agazzi:

- **La auto-actividad:** Este principio está conectado directamente con el conjunto de cualidades (carácter dinámico) que debe tener la vida del niño.
- **La libertad:** Permite al niño la capacidad de escoger, tomar y resolver decisiones que estén acorde a su edad y posibilidades.
- **De relación o comunidad:** El niño se manifiesta como un ser que se desarrolla y desenvuelve en un medio definido. Este entorno puede ser el familiar, social y escolar.
- **De juego y el orden:** Sugiere tareas fundamentales donde el niño ordena el material. El juego es fundamental e importante elemento que jamás puede faltar por ser recreativo un potente ejercitador de habilidades y destrezas.
- **El conocimiento del niño a través de la observación:** El niño conoce y aprende por medio de la habilidad de la observación y más tarde lo desarrolla y pone en práctica.
- **El valor de la alegría:** Es juego libre y de manera ordenada en un entorno cálido y cariñoso, en el cual se respeta el orden y necesidades de los niños.

De igual manera se debe estimular a los párvulos a continuar con su educación y aprendizaje individual.

Desde una perspectiva similar, Loris Malaguzzi, fundador del enfoque y escuela pedagógica, **Reggio Emilia**, citado por Riera, se refiere al medio ambiente escolar y al entorno físico educativo como el "tercer maestro, de igual manera, se considera la higiene como un elemento esencial en un centro infantil, la ventilación e iluminación en el salón de clases, la creación de un museo o espacios didácticos" dentro del aula, en el que se integren objetos que los niños traían en sus bolsillos; con esto se introducían en el jardín infantil materiales de deshecho como un recurso válido dentro del currículo infantil además aportaron el uso de contraseñas o distintivos en cada material (Peralta,

De acuerdo a Malauguzzi, citado por López Quintas, identifica tres características a la hora de organizar el espacio: 1) pensado para los niños; b) estimulante, accesible, flexible y funcional; 3) estético, agradable para los sentidos, nos dice que el espacio y su distribución no son algo superfluos o meramente decorativos, sino que es, sobre todo, una manera de facilitar la consecución de los objetivos pedagógicos y adaptar la metodología que en cada momento estamos llevando a cabo.

De igual manera, María Montessori, (1939), introduce al pensamiento pedagógico una nueva propuesta sobre los ambientes educativos y plantea la necesidad de un ambiente estructurado que diera posibilidades de acción y elección al niño, en donde el material del aula estaba determinado por los objetivos. Para Montessori, es de suma importancia el material que se proporciona, el cuál debe ser liviano, vistoso, atractivo para que el niño pueda transportarlo y, de esta forma, favorecer la libertad, la autonomía y la independencia, el ambiente externo debe favorecer en el niño el contacto con la naturaleza.

De acuerdo a Bocas Silvia y Campos Roció (2003:10), “el método Montessori está basado en observaciones científicas relacionadas con la capacidad de los niños, para absorber conocimientos de su alrededor, así como el interés que éstos tenían por materiales que pudieran manipular. Cada parte del equipo, cada ejercicio, cada parte del método desarrollado, fue basado en lo que ella observó, que los niños hacían, “naturalmente”, por sí mismos, sin ayuda de los adultos” y agregan que el método de educación Montessori “es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades”

#### **6.10. La importancia del juego como actividad central de niños y niñas Froebel, 1830**



La educación como la posibilidad de promover la actividad creadora, espontánea y libre del niño, mediante el juego la individualidad, o consideración de que cada educando es singular, y por tanto corresponde que la educación genere formas de atención que consideren esas peculiaridades;

Citando a Markus 2015, sobre el aporte de Froebel en la centralidad del Juego como fuente de aprendizaje, expresa: El juego es la forma típica que la vida tiene en la infancia, por lo que también vale la pena educar en el juego y mediante el juego; los niños hacen jugando cosas que nunca harían de forma impuesta y autoritaria

La libertad, en la que el ambiente educativo que se estructure debe respetar y preservar la libre acción del niño; la auto actividad, que como tal ha de posibilitar que el niño realice su propia experiencia a través de su actuar, el que será

siempre interrelacionado, ya que solo de esta manera se favorece , la importancia de una educación temprana, ofreciéndole estímulos adecuados, o favoreciendo tendencias y actitudes de curiosidad que existen en los niños; y el valor educativo del juego, como actividad propia del niño pequeño, y que es necesario favorecer.

De acuerdo a (Meneses & Monge, 2001, Froebel consideraba como acciones fundamentales de la educación “la acción, el juego y el trabajo”. Fue el primer maestro en darle importancia “al juguete” o “dones para lograr su objetivo”. Estaba convencido de que con ello los niños lograban ser los gestores de su educación.

### **6.11. El niño como sujeto social de derecho (Convención Internacional de los Derechos del niño – 1989)**

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Artículo 5) Jomtiem, 1990, expresa: La CDN detalla el derecho de cada niño y niña a lograr su óptimo potencial genético de salud y desarrollo y explicita el rol garante del Estado, esto implica un cambio paradigmático que



modifica de manera sustantiva la relación entre Estado, familia e infancia., «El aprendizaje comienza al nacer. Lo anterior requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda.

La protección integral establece que las leyes para la niñez debieran estar dirigidas a todos los niños; por el contrario, para la situación irregular, las leyes de menores estaban dirigidas a aquellos que se encontraban en situación irregular, es decir, los abandonados o desamparados, los huérfanos o los delincuentes, dejando de lado a aquellos con sus necesidades básicas insatisfechas. La noción de derechos significa además que el Estado, la sociedad y la familia, cuentan con una obligación jurídica de dar satisfacción a los derechos del niño.

Para la protección integral todos los niños son sujetos de derechos, es decir, son entes capaces de gozar derechos y deberes humanos, teniendo como límites la autoridad de los padres, tutores o responsables, las buenas costumbres y la ley. Por el contrario, para la situación irregular, los menores eran objeto de protección y tutela a quienes no les asisten todos los derechos y deberes humanos.

Expresa, por lo tanto, un consenso prácticamente universal acerca de los derechos humanos de la Infancia, tanto en los aspectos relacionados con la ciudadanía, la protección y las libertades, como con las disposiciones relacionadas con los derechos económicos, sociales y culturales, constituye al mismo tiempo una decisión consensuada acerca de la necesidad de proporcionar a la niñez un mínimo de satisfactores que les permitan vivir en condiciones de dignidad.

Según Rabanales, 2000), jurídicamente, la CDN puede entenderse como la codificación de la dispersión normativa que, en materia de derechos humanos existía, y su materialización en derechos subjetivos para la infancia. Tiene una base conceptual en la que se fundamenta y desde la cual construye toda su normativa; esta es la llamada “Doctrina de la protección integral”, que constituye un nuevo paradigma de la niñez a escala mundial y que corrige y pretende sustituir el enfoque predominante del siglo XX denominada de “situación irregular”.

Este nuevo enfoque de la consideración cultural del niño como “sujeto de derecho”, reivindica también la necesidad de modificar los patrones culturales en las prácticas familiares, sociales, y de los órganos públicos, en el proceso de implementación de la Convención.

La eficacia de los derechos humanos de la niñez necesita de dos estrategias: Una estrategia social y otra jurídica. La social por medio de la formulación de políticas públicas, entendidas como todas aquellas acciones, proyectos, programas, planes, dirigidos a la satisfacción de necesidades básicas de éstos. Una estrategia jurídica en tanto se debe al respeto de las normas, los principios y las garantías del debido



proceso a todos aquellos niños que se encuentren bajo la administración de la justicia, ya sea por ser víctimas o victimarios.

Por el contrario, en la etapa anterior o situación irregular los menores eran objeto de las políticas asistenciales y de procesos de readaptación social que no les respetaba como seres humanos. De acuerdo a Valverde, 2004, en el enfoque de derechos, las necesidades y los derechos son interdependientes las necesidades se presentan como lo concreto, sobre lo cual se interviene, y los derechos como lo abstracto. Pero las necesidades han de ser trabajadas desde una lógica de derechos entendidas como vulneración de derechos y no como carencias, falencias e imposibilidades que impliquen la irreversibilidad de tales situaciones.

En conclusión, la CDN representa, en definitiva, una nueva perspectiva sobre la Infancia, donde los niños no son ya ni los desamparados a cargo de la caridad religiosa, ni la propiedad de sus padres o los Juzgados de Menores, ni tampoco los beneficiarios pasivos del Estado, sino personas titulares de sus propios derechos. Para la CDN, el niño es un individuo y un miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su madurez.

## VII. Matriz de Descriptores

Propósitos específicos	Cuestiones de Investigación	Descriptores	Técnica de recolección de la Información	Fuentes
Indagar el concepto o construcción simbólica de niño(a) que tienen las educadoras, así como las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas que atienden, tomando como referencia la labor de mediación pedagógica que realizan con los niños del salón de infantes II.	¿Cuál es el concepto o construcción simbólica que expresan las educadoras en relación a lo que es un niño/niña y las posibilidades de aprendizaje que estos pueden llegar a desarrollar durante sus primeros tres años?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de niña/o en la edad temprana</li> <li>• Niño/a solo con necesidades o niños/as con derechos.</li> <li>• Derechos de niños y niñas en la primera infancia.</li> </ul>	<p>Entrevista a profundidad</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Directora del CDI</p> <p>Educadoras del salón de infantes II</p>
Identificar las características y énfasis del servicio de cuidado y atención integral que se brinda a niñas y niños que asisten al salón de infantes II.	¿Cómo se proyecta hacia la comunidad educativa el servicio que se brinda en el CDI?, ¿un espacio diseñado para el cuidado y protección de NN, de madres trabajadoras o una opción educativa donde se promueve el desarrollo integral del niño y su aprendizaje desde la edad temprana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo del servicio que se brinda en el salón de infantes II, de acuerdo a opinión de dirección del centro y educadoras.</li> <li>• ¿Cuál es la concepción que prevalece en el personal docente del salón de infantes con respecto a la estancia diaria de niños y niñas: <b>[Cuido y protección o un espacio de aprendizaje temprano?]</b></li> </ul>	<p>Entrevista a profundidad</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Directora del CDI</p> <p>Educadoras del salón de infantes II</p>

propósitos específicos	Cuestiones de Investigación	Descriptor	Técnica de recolección de la Información	Fuentes
		<ul style="list-style-type: none"> <li>De acuerdo a este concepto cuales son los énfasis que se observan durante las rutinas diarias en las actividades de cuidado y de aprendizaje</li> </ul>	<p>Entrevista a profundidad</p> <p>Observación testigo</p>	<p>Directora del CDI</p> <p>Educadoras del salón de infantes II</p> <p>Directora del CDI.</p>
<p>Valorar las condiciones físicas y ambientales del CDI y como estas inciden en la calidad e intencionalidad pedagógica del servicio de atención educativa que se brinda a niñas y niños que favorecen o encarecen su aprendizaje temprano.</p>	<p>¿Cómo inciden las condiciones físicas /ambientales del centro en el proceso pedagógico que se desarrolla con los niños y niñas en el salón de infantes II para potenciar su aprendizaje temprano y rol activo. ¿</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Condiciones actuales de la planta física y de ambientación de los espacios que favorecen o encarecen la aplicación del currículo de 0-3</li> <li>El currículo nacional de 0-3, como fuente y sustento pedagógico del servicio de atención educativa que se brinda a niñas y niños en el salón de infantes II.</li> </ul>	<p>Revisión y análisis documental</p> <p>Observación testigo</p>	<p>Directora del CDI</p> <p>Educadoras del salón de infantes II</p> <p>Directora del CDI.</p>
		<p>Evidenciando la intencionalidad pedagógica en el salón: Tres momentos de la planificación diaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de llegada</li> <li>Merienda</li> <li>Actividad libre</li> </ul>	<p>Observación testigo</p> <p>Entrevista a educadoras</p>	<p>Directora del CDI</p> <p>Educadoras del salón de infantes II</p> <p>Directora del CDI.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación, rutinas y gestión del tiempo diario.</li> </ul>		

propósitos específicos	Cuestiones de Investigación	Descriptores	Técnica de recolección de la Información	Fuentes
		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cuál es la concepción de rol activo del niño/a que tienen las educadoras del salón.</li> </ul>	<p>Entrevista a educadoras</p> <p>Grupo focal</p>	Educadoras del salón de infantes II Directora del CDI.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que estrategias pedagógicas utilizan las educadoras del salón de infantes 2, para promover el rol activo del niño/a?</li> </ul>	Observación testigo.	Educadoras del salón de infantes II Directora del CDI.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que concepción tienen las educadoras acerca del juego como fuente de desarrollo y aprendizaje para los NN.</li> </ul>	Entrevista a educadoras	
Conocer la perspectiva de padres y madres de familia en relación al servicio educativo que reciben sus hijos e hijas en el CDI.	¿Cuáles son las expectativas de las familias sobre el servicio que reciben sus niñas y niños?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las expectativas de padres y madres de familia en relación al servicio educativo que el CDI brinda a sus hijos ¿</li> <li>• ¿Qué concepción tienen las educadoras y dirección del CDI acerca del rol de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas?</li> </ul>	Entrevista a padres y madres de familia.	Madres y padres de familia  Educadoras del salón de infantes II
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se visibiliza esta participación, a través de qué acciones o actividades?</li> <li>• ¿Qué iniciativas se promueven desde la dirección del CDI para fortalecer y lograr mayor compromiso de las familias</li> </ul>	Entrevista a padres y madres de familia.	Madres y padres de familia  Educadoras del salón de infantes II

### VIII. Perspectivas de la Investigación

La línea de investigación a la cual está vinculada esta investigación es: **Ejecución del currículo de Educación Infantil de 0 a 3 años**; La metodología es de carácter cualitativo e incluye como técnicas: el análisis documental, entrevistas, observación testigo, durante tres sesiones de rutina diaria de atención educativa integral en el salón de infantes II; Entrevista a profundidad a la directora del centro de desarrollo infantil y a 3 educadoras , de igual manera entrevista a 2 madres de familia.



1. Es de tipo **descriptivo** en tanto se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con el objeto de estudio, la selección de la muestra, la recolección de la información, el proceso de análisis y elaboración de resultados son simultáneas y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos, su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más variables o categorías en un contexto en particular., (Ibáñez, 1990; Krause, 1995).
2. Se trata de una investigación **etnográfica** ya que combina tanto los métodos de observación participativa con otros no participativos, como el análisis documental, todo ello con el propósito de lograr una descripción e interpretación holística del tema, de manera que aporte información significativa de carácter cualitativo sobre la experiencia foco de la investigación., Su eje genérico es la perspectiva cultural de la educación infantil , sin embargo esta conceptualización no es homogénea , la dimensión temporal del análisis está planteada desde la práctica cotidiana., Enfatiza en la naturaleza particular del proceso educativo más que plantear pruebas de hipótesis previas.

3. El estudio presenta también carácter **fenomenológico** puesto que la investigación describe un fenómeno socio-educativo desde el punto de vista de los participantes y supone una permanencia relativamente persistente en el escenario – objeto, mientras sucede. Da la oportunidad de conocer y comprender el proceso de atención educativa desde una perspectiva muy concreta frente al hecho educativo y a la sociedad en general.
  
4. Es igualmente una investigación **participativa** en tanto se involucra a diferentes miembros de la comunidad educativa, toman parte en la investigación directa o indirectamente para profundizar en la comprensión del problema, persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto, incorporando la participación parcial de los actores ya sea, en la recolección de la información, en la contratación de los resultados de la investigación, o en la implementación de las estrategias a seguir; se incorpora como propósito la indagación de las potencialidades con que cuenta la comunidad educativa, para desarrollar acciones con el fin de promover una transformación (Contreras, 2000).

## IX. Escenario de Investigación

El Centro de desarrollo infantil (CDI), Monseñor Lezcano se encuentra en el municipio de Managua capital, donde existen 596 barrios y 15 comunidades rurales, sin embargo, solamente se cuenta con 14 Centros de Desarrollo Infantil (CDI), subvencionados por el Estado y 9 de ellos son administrados por las alcaldías locales o distritales.

Por otro lado, si bien es cierto, existen muchos otros centros infantiles que atienden a esta población, estos pertenecen a ONG cuya cobertura es muy limitada y el resto son privados



por lo que nuestros niños y niñas provenientes de familias de escasos recursos no pueden acceder a ellos, de manera que muchos niños y niñas en edad de 0-3 aun no logran acceder a este servicio de atención integral tan importante para su desarrollo presente y futuro.



Este centro infantil, es uno de los más conocidos en la capital ya que fue uno de los primeros que surgieron en el contexto de la Revolución Popular Sandinista en los años 80, específicamente se encuentra en el barrio que lleva su nombre, ubicado en

el distrito II de Managua, este distrito está conformado por 63 barrios, de la zona occidental de la capital donde únicamente existen 4 centros de desarrollo infantil subvencionados por el Estado.

Desde este escenario, los resultados de esta investigación deben considerarse como elementos cualitativos de un universo un poco más amplio de la práctica educativa que se brinda en el CDI, esto significa que no puede considerarse como un trabajo de evaluación del servicio de atención educativa que aquí se brinda, sino de identificación de elementos claves que caracterizan su calidad, los cuales podrían aportar como referentes a otros estudios que puedan realizarse sobre este mismo tema.





## **X. Selección de los Informantes claves**

La selección de los informantes como en toda investigación cualitativa respondió a criterios de calidad y de compromiso con respecto al foco objeto del estudio y definidos de acuerdo al avance del proceso de investigación. Uno de los primeros pasos, fue precisamente, la coordinación con la directora del Centro de desarrollo Infantil (CDI), así como también el establecimiento de una comunicación permanente con la delegación del Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez (MIFAN) en el distrito II.

El lograr establecer esta coordinación inicial tuvo como objetivo exponer el objetivo de la investigación, expresar el interés académico y social de la misma, siempre en el marco de la culminación de la maestría. De manera que no se prestara a confusión relacionada con otro tipo de evaluación institucional. De igual manera, se organizó con ellos el cronograma de trabajo, la calendarización de las visitas al CDI, así como las otras actividades programadas en el marco de la realización del estudio.

Dicho lo anterior, se puede decir que la selección de los informantes obedeció a criterios cualitativos tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Su rol con respecto a la experiencia directa con el foco de esta investigación, (docente, familia, administración y dirección del CDI).
- Tiempo de trabajar en el Centro de desarrollo Infantil (CDI).
- Tiempo y experiencia acumulada en la labor de educadora directamente en el salón de infantes II.
- Nivel de empatía observada con los niños y niñas, durante las visitas al CDI.
- Vinculo de responsabilidad con el foco de la investigación.
- Disposición e interés en aportar su experiencia y conocimientos a esta investigación.

El trabajo de campo permitió el acceso a datos de fuentes secundarias y de fuentes primarias, los datos de fuentes secundarios se obtuvieron de documentos oficiales sobre la política de gobierno hacia la Primera Infancia, documentos curriculares para la atención educativa a niñas y niños de 0-3 años, planes de trabajo del CDI, expedientes escolares; asimismo, de estudios e informes generados sobre la atención a la niñez. Los datos de fuentes primarias se obtuvieron de las entrevistas a la directora del CDI, educadoras y madres de familia, grupo focal con educadoras.

Los principales informantes en esta investigación fueron los siguientes:1) La directora del centro de desarrollo infantil, 2) Las 3 educadoras del Centro que atienden a los niños/as de 0-3 años; 3) 2 madres y un padre de familia ,4) Delegada del MIFAN en el distrito II.

Par efecto de esta investigación entenderemos como informantes aquellas personas que, por sus vivencias, tiempo y ubicación laboral y experiencia acumulada, pueden ayudar aportando información significativa, compartiendo sus experiencias y puntos de vista acerca del desarrollo del tema foco de estudio (Glaser y Strauss 1967, citado por Taylor).

El carácter cualitativo de este trabajo de investigación permitió plantear un diseño flexible, de manera que se pudiera ajustar luego de las entrevistas iniciales; a diferencia de la selección de informantes en un estudio cuantitativo en el que prevalece el tipo probabilístico, en este caso, la selección de la muestra es intencionada, razonada, no media ningún criterio de representatividad estadística.



Informante	Función o rol en el desarrollo del tema foco de la investigación	Criterio de selección	Relevancia de la información	Técnica de abordaje
Directora del CDI /	Coordinación general / pedagógica y administrativa del Centro	Fundadora del CDI Por su función maneja la información global del centro Responsable de la planificación pedagógica de las educadoras y en general del centro.	Información fidedigna y actualizada sobre la situación general del centro.  Visión estratégica de la evolución, organizativa, pedagógica, y administrativa del centro	Entrevista
3 Educadoras del área de infantil I y II	Mediadora directa en la atención integral a niños y niñas	Implementación concreta del currículo / planes pedagógicos.	Desarrollo de la planificación curricular,	Grupo focal Entrevista
2 madres de Familias	Padres, madres de familia, de niños, niñas usuarias del centro.	Nivel de compromiso con el proceso de crecimiento y desarrollo integral de su hijo/a Involucramiento en las actividades	El rol asignado a la familia en el proceso  Resultados, logros, dificultades	Entrevista

## XI. Contexto en que se ejecuta el estudio



El gobierno de Nicaragua a través del sistema de bienestar social integrado por las instituciones, Ministerio de Salud (MINS), Ministerio de Educación (MINED) y Ministerio de la Familia, (MIFAN), ha

hecho eco de las evidencias sociales, humanas y económicas que conlleva la educación temprana, lo que se ha visto materializado con la promulgación de una política dirigida a nuestros niños y niñas más pequeños (la Política Nacional para la Primera Infancia), promulgada en el año 2009.

A partir del año 2011, desde el marco referencial de la Política de la Primera Infancia en Nicaragua se declara como una responsabilidad institucional la protección de los niños más chiquitos, declarando que esta responsabilidad inicia desde que se encuentran en el vientre materno, sin embargo, sabemos que las limitaciones estructurales que fueron heredadas de gobiernos anteriores y que se continúan enfrentando en la actualidad, son muy profundas y no hemos podido hacer realidad muchas voluntades políticas que han sido consignadas en los últimos años.

Desde este contexto institucional y bajo la sombrilla del programa Amor para los Más Chiquitos es que se plantea la modalidad de atención integral en CDI para los niños en edad temprana, siendo este uno de los programas más emblemáticos para nuestra niñez y una de las iniciativas de atención infantil de más vieja data en nuestro país surgida en los años ochenta y estructurada en ese primer periodo principalmente para comunidades urbanas.

Un avance significativo en este tema ha sido el compromiso de gobierno anunciado a mediados del año 2015 y concretizado en los últimos tres años, con la construcción de 5 nuevos centros de desarrollo infantil, (CDI), actualmente administrados por la alcaldía de Managua, a la fecha se contabilizan un total de 210 CDI, entre subvencionados y administrados por los gobiernos municipales.

La participación del sector público y no gubernamental en la Educación y atención de la Primera Infancia es un fenómeno reciente en la región y en particular en Nicaragua, los primeros esfuerzos datan de mediados del siglo XX. Antes de esta época, la atención y educación Infantil no eran prioridad en la política social de los países, se asumía que el cuidado y la educación de niñas y niños en la Primera Infancia eran actividades del ámbito privado y, por tanto, responsabilidad casi exclusiva de las familias.

Sin embargo, este contexto experimentó cambios en las últimas décadas y más recientemente a partir de la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Aunque insuficientes, estos cambios han colocado a la niñez menor de seis años en una posición relativamente mejor respecto a sus derechos de Atención Educación temprana: Alvir Patricia / 2006..

Por otro lado, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Humano y de la estrategia social global, conducentes a la reducción de la pobreza y el crecimiento económico, en el año 2008 mediante decreto presidencial se creó el Sistema Nacional para el Bienestar Social (SNBS) "...que basado en un modelo de atención familiar trabaja en las siguientes áreas: Alimentación, Salud, Seguridad Social, Educación, Trabajo, Servicios, Transporte e Infraestructura, Vivienda e Infraestructura Social, Producción, Mujer, Niñez, Juventud, Tercera Edad, Personas con Capacidades Diferentes y Seguridad Ciudadana.

El SNBS se plantea en la estructura de gobierno como una instancia de coordinación para efectuar la transformación de todos los programas e identificar otros nuevos calificados como de respuestas al poder ciudadano, para la recuperación de derechos, recuperación y expansión de las capacidades de las personas, el sistema se sustenta desde un enfoque familiar y comunitario.

Uno de los pilares fundamentales del SNBS, es el Programa Amor, como mecanismo de operación focalizado del Plan Nacional de desarrollo humano (PNDH) en lo que respecta a protección especial a la niñez y adolescencia y a las personas adultas mayores en situación de vulnerabilidad.

Este programa está estructurado en 7 ejes vinculados a la restitución de derechos, niños y niñas, restringidos por exposición al riesgo en las calles, internamientos injustificados en centros de atención especial, inscripción en el registro civil de las personas y trabajo infantil, así como ofrecer atención especializada a la niñez con discapacidad e hijos de padres y madres migrantes, además de ampliar y mejorar la calidad de la atención en la red de centros de desarrollo Infantil, este programa es concebido por el gobierno como la estrategia nacional de atención hacia la niñez y es de carácter interinstitucional.

Los Centros de desarrollo infantil subvencionados por el Estado de Nicaragua, (CDI), actualmente son administrados por asociaciones sociales no gubernamentales y otros directamente por el gobierno, aunque desde el ámbito técnico – pedagógico, estos son regulados por el Ministerio de la Familia (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 además, algunos de ellos reciben apoyos de ONG internacionales, agencias de cooperación externa y otras organizaciones.

A partir del 2008-2010, se han intensificado los esfuerzos por mejorar las condiciones de infraestructura mediante la construcción, rehabilitación y reemplazo de los CDI. Un rasgo particular de estos centros es que el pago de los servicios es un valor simbólico, el que puede variar entre uno y otro centro ya que está determinado por los resultados de un estudio socio económico que previamente se realiza a cada familia que solicita el servicio.

Entre las redes de apoyo interinstitucional con que cuentan los CDI , esta : El Ministerio de Educación, (MINED); el Ministerio de Salud, (MINSAL); Las Alcaldías o gobiernos municipales; INIFOM, Sinapred, iglesias tanto católicas como evangélicas, el Programa Mundial de alimentos, así como otras organizaciones comunitarias con presencia en los barrios donde están ubicados. Algunos CDI, cuentan además con pequeños aportes de organismos, hermanamientos o de redes solidarias de países europeos que realizan pasantías especializadas en el área de atención durante ciertos periodos del año.

Uno de estos grandes retos es precisamente incrementar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios de atención integral en los Centros de Desarrollo Infantil y Centros Infantiles Comunitarios, (CDI). Aun cuando existe una voluntad política por parte del Gobierno de Unidad y Reconciliación Nacional (GRUN), los esfuerzos institucionales de cuidado y atención integral para nuestros niños y niñas en edad temprana aún son insuficientes.

También desde el ámbito pedagógico desde el año 2013 se puso a disposición la utilización del programa curricular para niños y niñas de 0-3, este documento fue mediante un proceso consultivo con más de 500 educadoras comunitarias entre el 2010 y 2013, esto es considerado como uno de los avances más significativos y de mayor impacto , en las políticas hacia la Primera Infancia ya que por primera vez se cuenta en Nicaragua con una definición curricular que establece de manera clara y consistente la intencionalidad del proceso educativo en esta etapa de la vida del niño.

El Programa curricular, además se complementa con un marco curricular, una guía didáctica para su aplicación y 12 manuales o cuadernos de apoyo estructurados desde una lógica de los ámbitos de aprendizaje, competencias, resultados esperados e interacciones sugeridas, estos documentos de apoyo al trabajo pedagógico constituyen un hito relevante en la atención educativa a la Primera Infancia.



Sin embargo, aun y con todos estos pasos significativos que evidencian un notable avance y sobre todo una voluntad política expresa, continua siendo un desafío el fortalecimiento y mejora de la calidad del servicio educativo para nuestros niños y niñas de 0-3. En el entendido que no solamente basta construir y avanzar en términos de infraestructura física, sino y sobre todo de disponer los recursos humanos capacitados y formados, para que estos centros funcionen con la calidad necesaria, acorde a las nuevas exigencias y paradigmas de desarrollo sobre la Primera Infancia y sobre los cuales ya se aborda lo largo de este estudio.



## **XII. Rol de la Investigadora**

Desde muy joven desarrolle el interés por conocer y proyectarme en temas vinculados al trabajo socio educativo y de formación en valores principalmente con niñas, niños y adolescentes, uno de mis primeros pasos fue como docente de educación primaria en el colegio Divino Pastor, posteriormente ingresé a la UNAN, Managua, donde estudie mi primera carrera profesional. Licenciatura en Ciencias de la educación, con mención en Ciencias Sociales. A inicio de los años 90, me desempeñe como docente de secundaria en el Instituto Maestro Gabriel, impartiendo las asignaturas de Sociología e Historia.

En este mismo periodo ingrese a estudiar psicología como una segunda carrera universitaria, motivada por mi interés de lograr una mayor conexión profesional con el ámbito de la atención y capacitación a familias de niñas y niños con discapacidad, tema en el que me desarrollé durante casi dos décadas de mi vida. Durante este periodo tuve la oportunidad de aprender, profundizar y vivenciar acerca de la importancia de la educación y estimulación temprana, el desarrollo infantil desde una perspectiva integral y de compromiso de la familia para con el presente y futuro de niñas y niños.

Del 2013 al 2018, fui parte del equipo nacional de Primera Infancia del Ministerio de la Familia, etapa que ha sido de mucho aprendizaje y que me ha permitido retroalimentar los conocimientos adquiridos en la maestría que ahora culmino con el apoyo de todos ustedes.

El haber laborado profesionalmente para el MIFAN durante algunos años me brindó la oportunidad de ser protagonista de procesos sobre la definición de políticas y metodologías, así como el poder reflexionar sobre diferentes aspectos de la realidad nacional, con respecto a la Primera Infancia, principalmente sobre aquellos problemas que tocan el ámbito de la familia, la comunidad, la educación y de manera particular la educación infantil.

Lo anterior siempre nos lleva a un cuestionamiento permanente acerca de cómo mejorar el servicio educativo hacia la Primera Infancia, así como también conocer otras experiencias y otros modelos alternativos, indagar sobre la aplicación de estos modelos e intentar comprobar la viabilidad de los mismos en nuestros centros de desarrollo infantil.

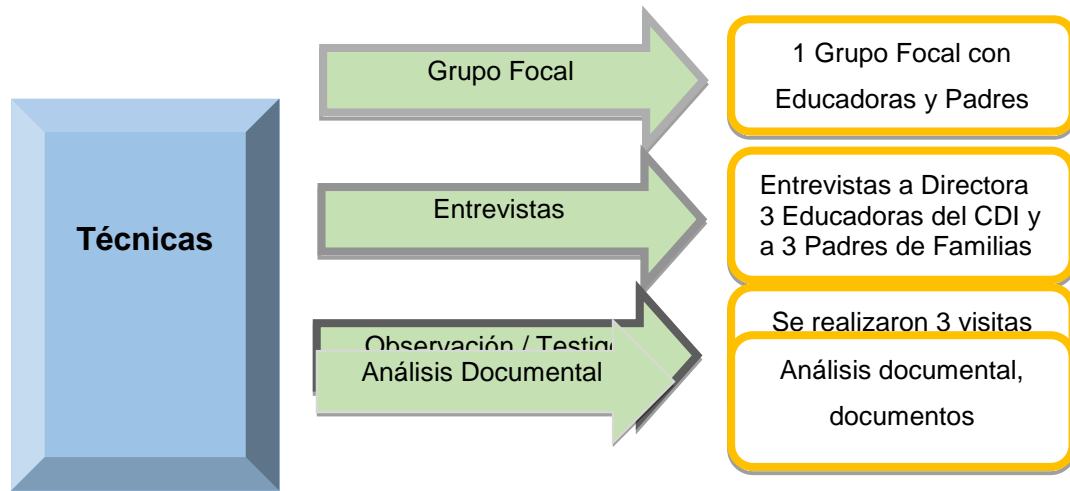
En este caso, como investigadora, asumo la investigación cualitativa como la comprensión del significado y sentido construido por cada uno de los sujetos que intervienen en esta realidad,(educadoras, directora, madres de familia, niños, niñas, comunidad), tanto de sus ideas, pensamientos y creencias, como de las acciones que realizan en el entorno objeto de estudio; todo ello Implica la necesidad de acercarme también a sus subjetividades, para interpretar objetivamente sus descripciones y en general toda la información que me brindaron como fuentes primarias de mi estudio.,

Durante el transcurso de la maestría pude reflexionar sobre la importancia de lograr una comprensión integral y fiel al sentir y pensar de cada uno de los sujetos de la investigación, distanciar la subjetividad que puede derivarse de mi experiencia como educadora comunitaria, como madre de familia y como profesional.

Dado el carácter cualitativo de la investigación y desde mi rol de investigadora, debo recurrir al entorno en que se desarrolla mi foco de estudio, en este caso, el tema de la calidad del servicio educativo que brinda el CDI. Este tema no es para mí una realidad totalmente desconocida, como refería en algunos momentos de mi trabajo como profesional he sido parte de estos procesos de definición de políticas por lo que no me considero totalmente al margen de la situación estudiada.

Todo ello ha implicado una carga subjetiva con la que debí lidiar en este estudio, sin embargo, mi propósito científico, metodológico, así como mi obligación ética, me orientan hacia un proceso reflexivo crítico, propositivo y de respeto a la realidad que observo, al igual que a las opiniones y puntos de vista de los participantes en el mismo.

### XIII. Estrategias para la recopilación de información



El diseño metodológico de esta investigación se ajusta a los objetivos propuestos inicialmente, con una clara orientación hacia la profundización cualitativa de la experiencia y al análisis de los significados en los cuales se concretiza el foco del estudio, de igual manera se determinan los criterios regulativos, la población muestra seleccionada, la metodología, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos y análisis de la información.

Además, se describe las etapas del trabajo de campo correspondiente a la entrada y retirada del escenario de la investigación, se debe mencionar además, el uso de fuentes primarias y secundarias, en el entendido que las fuentes primarias son aquellas que permitieron obtener información a través del contacto directo con los participantes protagonistas directos del proceso de investigación y que son básicamente la información obtenida mediante la observación, las, entrevistas y el grupo focal con educadoras

Fuentes secundarias son aquellas que permitieron la obtención de información a través del análisis y revisión documental, tales como: Documentos rectores, expedientes, planes de trabajo, publicaciones, expedientes y planes de trabajo.

## Técnicas utilizadas para la recolección de datos de fuentes primarias

### Observación participante

En su acepción más general , la observación es una técnica de investigación cualitativa por excelencia, incluye desde procedimientos informales, como la observación casual hasta otros mucho más rigurosos y elaborados; Marshall y Rosman,(1989), definen la observación participante como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y actitudes en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79) facultando al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio.

Es considerada como la técnica clásica primaria más utilizada en la investigación etnográfica para adquisición de información, se denomina así por el nivel de implicación del investigador en el grupo objeto de información.

En este caso, se trata de una **observación participante**



estructurada en 3 tiempos o momentos de la rutina educativa, es decir, he podido compartir in situ diferentes rutinas en el salón de infantes I y II, durante 3 días no consecutivos entre el 22 de septiembre y el 24 de noviembre del 2018; fueron en total 3 sesiones de observación testigo, con un promedio de tiempo estimado de entre 70 a 90 minutos cada visita.

Fecha	Objetivo	Actividad y área de observación	Tiempo Estimado
<b>18/Sept 2018</b>	- Verificar mediante la observación, la estructura y organización de la rutina de atención integral a niños y niñas, durante los diferentes momentos y/o actividades de la dinámica diaria:	Observación de las actividades iniciales / llegada al centro infantil, entrada al salón de infantes,	45 minutos
		Organización de la Merienda y momento de la misma	60 minutos
		Actividades al aire libre; hábitos de higiene y medio ambiente	
<b>11/octubre 2018</b>		El Juego en las actividades diarias como estrategia de aprendizaje	75 minutos
<b>13/ Noviembre 2018</b>			120 minutos

### Entrevista abierta

Es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, en su definición más simple se trata de una comunicación interpersonal con una clara intencionalidad, que lleva implícitos objetivos englobados en una Investigación.

En este estudio se ha utilizado un modelo de entrevista no estructurada, partiendo de que se incorporan en ella una serie de aspectos identificados durante la observación y que se consideró importante profundizar mediante la técnica de entrevistas con diferentes actores del proceso, en este caso la entrevista se aplicó a 1) la directora del centro de desarrollo infantil, 2) 3 Educadoras del salón de infantes II 3) 2 Representante del comité de padres y madres de familia.

Fecha	Propósitos	Descriptor	Participantes
<p><b>11/Sept/2018</b></p>	<p>Dar conocer los objetivos del estudio, conocer la visión, misión, objetivos y perspectivas organizativas y pedagógicas del centro.</p>		<p>Directora del CDI Lic. Josefa Esquivel</p>
	<p>Identificar los logros obtenidos, así como los desafíos pendientes en los ámbitos organizativo y pedagógico de cara al futuro.</p>		
<p><b>12/Sept 2018</b></p>	<p>Conocer la perspectiva que tienen las educadoras en relación a su labor como mediadoras del aprendizaje de niñas y niños del salón de infantes II.</p>		
	<p>Indagar con mayor precisión los, logros, dificultades y desafíos en la implementación de currículo de 0-3</p>		
<p><b>6/Nov 2018</b></p>	<p>Conocer la valoración que como madre o padre de familia tiene en relación al proceso de aprendizaje de su niño/a</p>		<p>Padres y madres del centro</p>

## Grupo Focal

El grupo focal son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista de forma colectiva en el que sus integrantes discuten en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión., Habitualmente el grupo focal está compuesto entre 5 y 8 participantes, los que deben de provenir de un contexto similar.Los grupos focales son básicamente una forma de escuchar y compartir lo que dicen los protagonistas del proceso que se estudia y aprender a partir del análisis de lo que dijeron.

Desde esta perspectiva, los grupos focales crean líneas de comunicación, donde el primer canal se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos., En el presente estudio realizamos 1 grupo focal, con 3 educadoras de los salones de Infantes I y II, además de la directora del CDI y dos padres de familia que se integraron ya en la segunda fase del grupo.

Fecha	Objetivo	Etapas/Descriptoros	Participantes
<b>12 de octubre 2018</b>	<p>Obtener y analizar información de primera fuente sobre las fortalezas y oportunidades que tiene actualmente el CDI, en cuanto a los siguientes aspectos:</p> <p>Condiciones físicas y de infraestructura</p> <p>Aplicación del Currículo de 0-3</p> <p>Participación de padres y madres de familia en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos /as.</p>	<p>Elaboración de cronograma y programa de trabajo</p> <p>Elaboración de guía de preguntas orientadoras.</p>	Educadoras de la sala de infantes I y II.

Fecha	Objetivo	Etapas/Descriptorios	Participantes
		Coordinación de la convocatoria a participantes, máximo 8 personas	
		Desarrollo del encuentro	
		Asegurar grabación en audio	
		Elaborar informe	
		Elaborar matriz de resultados del grupo focal	

### **Análisis documental**

El análisis documental, es la técnica utilizada en esta investigación para el análisis de las fuentes secundarias de información; Nace como una necesidad de llevar a cabo, frente al crecimiento bibliográfico, la organización total de las fuentes de información para satisfacer aquella parte del trabajo investigador necesitado de las mismas.

Es un proceso dinámico, que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, verificación, recuperación, y distribución de la información., constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación educativa, la elaboración del marco teórico a partir de la revisión documental resulta imprescindible, fundamentalmente permite delimitar con más precisión el objeto de estudio

Del análisis documental casi siempre se genera un producto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligada entre el documento original y el usuario que solicita información; Desde una



perspectiva lingüística documental también se afirma que es la extracción del significado de los documentos escritos.

En esta investigación han sido fuentes documentales de análisis, algunos documentos rectores de la educación hacia la primera infancia, así como otros en su calidad de documentos herramientas o soportes metodológicos para la acción educativa, en esta fase del análisis, hemos utilizado como fuentes de información, los siguientes documentos:

Fuente /Documento	Objetivo	Fecha
Programa curricular para niñas y niños de 0-3	Identificar y seleccionar información de interés a partir del análisis y correlación de sus significados	3er semana de agosto 2018

Fuente /Documento	Objetivo	Fecha
Guía Curricular de 0-3	Identificar y seleccionar información de interés a partir del análisis y correlación de sus significados	3era semana de agosto 2018

Fuente /Documento	Objetivo	Fecha
Normativa de los CDI subvencionados	Identificar y seleccionar información de interés a partir del análisis y correlación de sus significados	1era semana de septiembre 2018

Fuente /Documento	Objetivo	Fecha
Expedientes de 3 niños/as que asisten al salón de infantes	Conocer e identificar información socio-familiar de los niños/as	2da Semana de septiembre 2018

Fuente /Documento	Objetivo	Fecha
Plan de trabajo semanal del salón de Infantes II	Conocer y valorar la planificación pedagógica orientada para la atención educativa del salón de infantes	2da Semana de septiembre 2018

#### XIV. Criterios Regulatorios

- **Veracidad – Credibilidad**

El presente estudio es pertinente con la realidad por la que atraviesa la situación de 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 es veraz y comprobable ya que la situación actual del CDI es un tema que puede ser corroborado por las fuentes que aquí se mencionan y que serán parte fundamental de este estudio.

- **Descripción densa:**

Se caracteriza por el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de la versión antropológica de una circunstancia particular. Una descripción densa busca interpretar lo observado para rendir cuenta del discurso social, “rescatar lo ‘dicho’ de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos permanentes.” (Geertz, 1973). Podría agregarse que la descripción densa se propone presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado.

Las características de esta forma de trabajo no llevan a la formulación de proposiciones generales, aquí la tarea esencial de la construcción teórica no es codificar regularidades abstractas sino hacer posibles las descripciones densas, no generalizar a través de casos sino dentro de ellos.” (Geertz, 1973)

- **Dependencia**

Este criterio se fundamenta en la premisa de que la sociedad está en constante cambio lo que hace que la réplica de resultados de una investigación cualitativa no puede ser un proceso mecánico, dado que se tiene en cuenta las condiciones cambiantes en el fenómeno elegido, en este caso, el carácter dinámico de los procesos educativos, así como los cambios en el diseño creado para la mayor comprensión de la situación, se utilizan estrategias de identificación del status y papel del investigador, descripciones minuciosas de los informantes, identificación y descripción de las técnicas de análisis y obtención de la información, delimitación del contexto físico, social e interpersonal, replica paso a paso, (revisión de los procedimientos seguidos con las circunstancias concretas que rodearon el contexto y /o fenómeno estudiado.

En este estudio se ha descrito el rol del investigador y de los informantes, se analizó y se explicó el proceso de recogida de datos y el procesamiento de la información, se describió el contexto físico, social e interpersonal por parte de los actores, así como de los instrumentos utilizados y de los sujetos que brindaron información desde su punto de vista y entre todos completaron el panorama del escenario y de los sucesos, lo que permitió tener una mayor comprensión e interpretación del estudio.

- **Consistencia y Confortabilidad**

Este criterio es el garante de que los datos son confiables, no llevan manipulación ni sesgos por parte de los investigadores y un análisis exhaustivo de la información. En este trabajo de investigación, los instrumentos se diseñaron para recoger la información requerida que da respuesta al foco del estudio. Aunque me estoy proponiendo un estudio cualitativo, la información recopilada y los datos obtenidos son consistentes en términos de la demostrabilidad de los fenómenos observados, igualmente me propongo dejar constancia de cómo se obtuvieron los datos para el estudio.

- **Neutralidad**

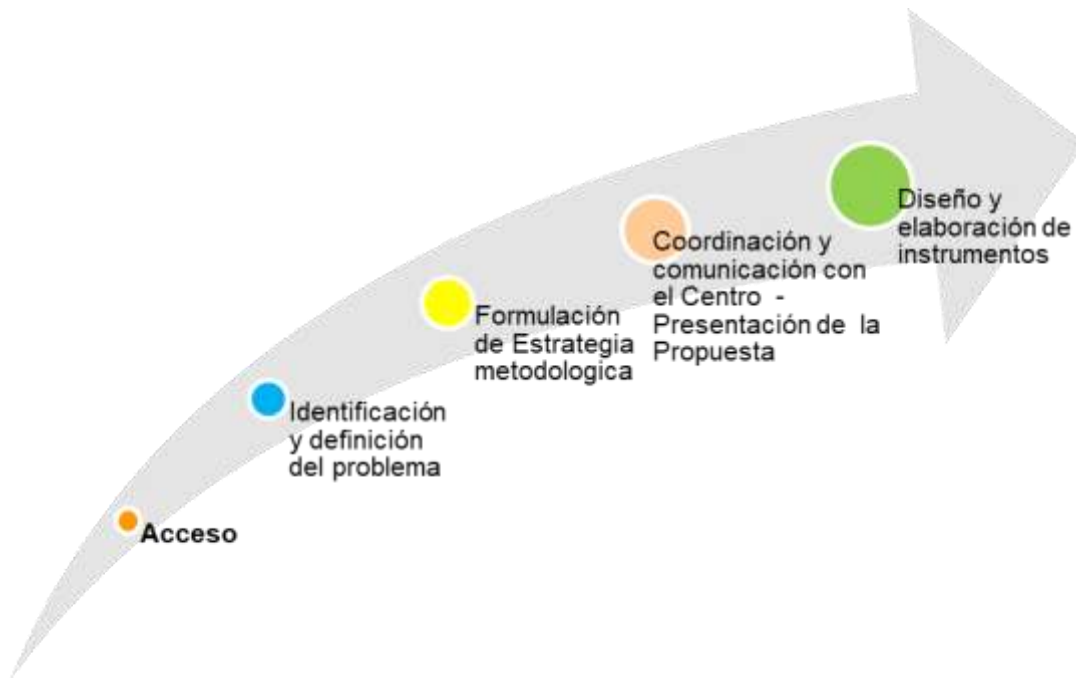
Este criterio se refiere al compromiso ético de la investigadora, guardando distancia entre los criterios y opiniones de los sujetos del estudio con su experiencia profesional y laboral al momento de analizar e interpretar la información.

- **Pertinencia de los datos recabados**

Los informantes seleccionados y la información proporcionada y recabada es coherente con la profundidad del análisis del estudio.

## **XV. Estrategias para el acceso y retirada del escenario**

Inicialmente el problema identificado y que da origen a esta investigación fue definido en el marco de las prácticas de la asignatura Tesis I y Tesis II de investigación, durante el plan de estudio correspondiente a la maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo. De igual manera motivada como profesional vinculada al trabajo con la niñez en edad temprana, ante la posibilidad de profundizar en una experiencia cercana y concreta que me permitiera valorar la aplicación del currículo de 0-3 años.



En un primer momento se estableció coordinación con la dirección del CDI en términos de realizar un estudio de caso y el objetivo principal fue planteado en términos de valorar las consecuencias de una insuficiente cobertura de atención, y un problema de déficit en las condiciones de infraestructura física, específicamente la dificultad con los limitados espacios internos para el desplazamiento y juego de los niños y niñas.

No obstante, luego de visitar el centro, y tener un primer encuentro con algunas educadoras, padres y madres de familia, se valoró la necesidad de re direccionar la investigación hacia un enfoque más integral incorporando otros elementos que igualmente inciden directamente en la calidad del servicio educativo que se brinda a niñas y niños.

Se elaboró una primera propuesta metodológica y de interés de investigación académica la cual fue presentada a la directora del centro, Lic. Josefa Rivera Esquivel, quien desde un inicio mostro su interés y anuencia a que este estudio se realizara en el centro que ella dirige.

Estrategia	Fase	Observaciones
Identificación y definición del problema	Etapa Preparatoria	Ejercicio académico durante la maestría
1er encuentro de coordinación con la directora del centro y educadoras.	Etapa Preparatoria	
Modificación y re formulación de los objetivos de la investigación.	Etapa Preparatoria	Revisión académica
Formulación y exposición de la estrategia metodológica para el estudio.	Etapa de Acceso inicial al campo	
Elaboración y revisión de instrumentos y herramientas metodológicas	Etapa de Acceso inicial al campo	Revisión académica
Coordinación y comunicación con la dirección del CDI y Consejo Escolar de padres y madres de familia.	Etapa de Acceso inicial al campo	Solicitar reunión y espacio previo
Entrevista a directora del CDI	Desarrollo / trabajo de campo	Previa coordinación
Acceso documental / Lectura previa de los últimos informes y planes trimestrales del centro (año 2018).	Desarrollo / trabajo de campo	También se revisarán otros documentos de interés que puedan haberse generado sobre el servicio de atención que brinda el CDI
1era Visita de observación participante al Centro en el momento de entrada y recibimiento de niños y niñas en el marco de la rutina diaria.	Desarrollo / trabajo de campo	Previa Coordinación y autorización

Estrategia	Fase	Observaciones
Revisión comparativa de Expedientes de niños y niñas.		
2da visita de observación al CDI / momento de las actividades libres de juego y de contacto con la naturaleza.	Desarrollo / trabajo de campo	Los expedientes serán revisados en el Centro
Grupo Focal con Educadoras.	Desarrollo / trabajo de campo	
Entrevista abierta complementaria a educadora del salón de infantes II		
3era visita de observación al CDI/ Momento de la merienda, higiene personal, siesta vespertina , despedida	Desarrollo / trabajo de campo	
Entrevista a 2 madres de familia con niños o niñas que asisten al salón de infantes II.	Desarrollo / trabajo de campo	Previa coordinación y autorización del Consejo Escolar y dirección del Centro
Ordenamiento y procesamiento de la información	Retirada del Escenario	
Elaboración de Informe preliminar	Retirada del Escenario	Participación de toda la Comunidad educativa
Presentación de primer borrador	Retirada del Escenario	Educadoras – directora, Equipo MIFAN

## **Retirada del escenario**

La retirada del escenario fue un proceso gradual que se dio en la medida del avance de la investigación, procurando sostener hasta el final una dinámica de intercambio y comunicación con los actores involucrados, principalmente con las educadoras y madres de familia.

Se realizó una primera actividad de presentación de los resultados preliminares en la que se compartió el avance del análisis y en el que se daba cuenta de todo el proceso inicial de investigación, sus resultados preliminares, este se presentó en términos aun no acabados, pero sí, con la suficiente información que indicara con claridad las tendencias de los productos obtenidos hasta ese momento.

En esta primera presentación se logró retroalimentar algunos aspectos o bien complementar otros; posteriormente se presentó ya el informe final haciendo énfasis en reconocer el aporte de todos los miembros de la comunidad educativa, así como el interés de que esta investigación contribuya a reafirmar el sentido de identidad y de pertenencia de cada uno de los participantes.

## **Trabajo de campo**

El trabajo de campo fue un proceso intenso en términos de comunicación, con los intercambio, observación, análisis, reflexión individual y en algunos momentos colectiva con las educadoras y en otros de manera bilateral con la directora del centro, conllevó aproximadamente 35 días de trabajo entre visitas al centro, entrevistas a educadoras y madres, cada una de las entrevistas se realizaron fueron realizadas en 2 sesiones no consecutivas, visita a dos madres de familia a sus hogares, ya que no fue posible completar las entrevistas en el CDI, revisión y análisis exhaustivo de documentos rectores, expedientes y planes de trabajo.



- **Descripción de las Actividades Realizadas**



## **XVI. Técnicas de Análisis**

### **Análisis documental**

Posterior a la coordinación inicial se dio inicio a la revisión exhaustiva de los documentos rectores que guían y soportan metodológicamente el trabajo educativo que se desarrolla en los CDI, los documentos sujetos de análisis fueron los siguientes:

- Normativa de atención y funcionamiento de los CDI.
- Programa Curricular de 0-3.
- Guía curricular para la atención educativa a niños y niñas de 0-3.
- Plan pedagógico semanal.
- Plan Diario.
- Expedientes de niñas y niños.

- **Entrevistas a directora y educadoras**

**Observación testigo**



A como se indica, esta técnica de análisis se concretizó en tres visitas al CDI, no consecutivas, con una alternancia de una dos semanas entre una y otra, durante el periodo comprendido entre la segunda semana de Septiembre y tercera semana de noviembre del año 2018, estas visitas se realizaron con el

objetivo de observar directamente el desarrollo de las rutinas educativas y poder contar con evidencias para el análisis posterior sobre el tipo y calidad de las intervenciones pedagógicas en el salón, así como poder dar cuenta de las condiciones físicas del entorno, para la atención integral que se brinda a NN.

**Grupo focal con educadoras del salón de infantes y directora.**

Este grupo focal se realizó se realizó en dos sesiones., con el propósito de indagar y recoger información del equipo de compañeras educadoras que brindan servicio de atención a niños y niñas comprendidos entre las edades de 2 y 3 años del Centro de Desarrollo Infantil del Bo Monseñor Lezcano, de manera que sus aportes y opiniones nos permita valorar desde su perspectiva como educadoras las condiciones que actualmente favorecen y/o debilitan la calidad del servicio educativo que brinda el CDI.

## **Entrevista a profundidad con 2 madres y un padre de familia**

Estas entrevistas se realizaron en el domicilio, en vista que fue muy difícil poder coincidir con las tres personas seleccionadas dado que son personas que trabajan tiempo completo y se procuró no afectar su tiempo laboral, acordamos las fechas de visitas y se trabajó con una guía de preguntas, en los tres casos las entrevistas se desarrollaron en un ambiente de cordialidad y cooperación al estudio. (Anexa)

### **Análisis de datos**

En esta investigación se entiende por análisis de datos cualitativos el proceso mediante el cual se organiza y manipula “El proceso de análisis de datos cualitativos se caracteriza, por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos.” (Gutiérrez, 1997, p.15)

El análisis de los datos constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que aparece unido a la recogida d información. Si tenemos en cuenta el énfasis de la metodología cualitativa en la captación de significados y la definición de la situación, el analista se ve obligado a someter el texto a múltiples manipulaciones a través de un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación, con la finalidad de encontrar un sentido a la información. (Miles y Huberman (1984).

Luego de concluido el trabajo de campo y recolectada la información, se dio pase a tres momentos



**La etapa del análisis de datos en esta investigación implicó tres momentos o etapas**

1) **Acopio** y organización de la información; Identificación de patrones, temas, repeticiones encontrados 3) Elaboración de matrices según atributos de la información.

2) **El ordenamiento de la información** en consonancia con las unidades de análisis o descriptores previamente definidos; La organización de las ideas propiamente dicha, lo que implica la relativización de los datos y la interpretación y redacción coherente de la información

3) **Proceso de conceptualización y elaboración de conclusiones** que dan salida a cada una de las cuestiones o interrogantes de esta investigación; el objetivo es poder realizar un análisis descriptivo – lógico a partir de las categorías de análisis que se han definido y que al mismo tiempo están vinculadas directamente con el foco de la presente investigación., el proceso realizado implicó la realización de las siguientes actividades:

Fase	Objetivo	Acciones
<b>Reducción de datos</b>	Expresar y plasmar gráficamente los datos obtenidos en la aplicación de instrumentos.	Definir criterios para la organización de los datos Responder a la interrogante, ¿Qué

Fase	Objetivo	Acciones
		categorías macro voy a utilizar para agrupar la información?
<b>Reducción de datos</b>	<p>Análisis e interpretación de concepciones de las educadoras y directora del CDI sobre los principios pedagógicos del centro</p> <p>Análisis e interpretación de perspectivas de las educadoras y directora del CDI sobre fortalezas y debilidades del centro</p>	<p>Realizar transcripciones de entrevistas y grupos focales.</p> <p>Depurar transcripciones</p> <p>Seleccionar y corregir imágenes</p> <p>Organizar archivos en físico</p> <p>Organizar archivos de información digital.</p>
<b>Clasificación y Categorización de datos</b>	Identificar y clasificar elementos significativos en el análisis	<p>Clasificar y etiquetar la información de acuerdo a la fuente y/o instrumento aplicado</p> <p>-----</p> <p>Denominar cada documento en orden cronológico de acuerdo a los momentos de aplicación de instrumentos</p> <p>-----</p> <p>Llevar un registro pormenorizado de las fuentes de información, los datos resultantes de cada instrumento y su ubicación física</p>

Fase	Objetivo	Acciones
<b>Clasificación y Categorización de datos</b>	Sintetizar y agrupar los datos recopilados	Realizar una relectura detallada de toda la información registrada. Formular o definir conceptos amplios y otros más concretos en los que se pueda englobar la información recopilada.
<b>Disposición y transformación de los datos</b>	Disponer y transformar la información recopilada y sintetizada	Elaboración de matrices de acuerdo a las variables o categorías definidas ----- Elaboración de gráficos de acuerdo a las variables o categorías definidas:  ----- De fácil comprensión Brindar una imagen rápida y comprensible de los resultados
<b>Disposición y transformación de los datos</b>	Formular resultados a partir del trabajo de registro, organización, análisis, comparación e interpretación de datos	Trabajo de síntesis reflexiva de los datos obtenidos
<b>Disposición y transformación de los datos</b>		Elaborar conclusiones de acuerdo a las variables trabajadas durante el análisis. ----- Análisis comparativo de las diferentes perspectivas de cada una de las

Fase	Objetivo	Acciones
		fuentes
<b>Disposición y transformación de los datos</b>		Relacionar estos con los objetivos y propósito de la investigación  Plasmar conclusiones en una matriz
<b>Disposición y transformación de los datos</b>		Ordenar anexos del estudio de acuerdo a la lógica del documento.
<b>Disposición y transformación de los datos</b>	Verificar las conclusiones obtenidas con los protagonistas de la investigación y otros actores vinculados al estudio.	Presentación preliminar de las conclusiones al personal del CDI, padres y madres de familia. ----- Recoger aportes complementarios sobre las conclusiones ----- Presentación final de resultados ante la comunidad educativa.

## **XVII. Análisis intensivo de la información**

### **17.1. Propósito 1**

#### **Concepto de niño/a y sus potencialidades para desarrollar aprendizajes en los tres primeros años.**

El análisis y profundización de este primer aspecto conceptual como punto de partida en este estudio se trabajó con base a la información obtenida durante 3 entrevistas a profundidad con igual número de educadoras y otra entrevista adicional con la directora del CDI, todas ellas tienen en común su experiencia directa en el trabajo diario con niños y niñas, así como su formación como docentes de educación en educación preescolar, esto último excepto la directora del centro.

Las tres educadoras entrevistadas coinciden en manifestar que el niño es un ser con derechos desde el momento de su nacimiento. Sin embargo, al expresar su expectativa, ya en la práctica, esta concepción del niño o niña con derechos resulta un tanto contradictoria, al expresar que todo niño es sobre todo también “objeto de protección”. Una de las educadoras expresa su necesidad de dejar sentado que ella es una persona de 40 años y que su opinión sobre lo que es un niño lógicamente está influenciada por todo lo que ella aprendió culturalmente, es decir, el niño o niña visto como un ser que por lo general estará subordinado a un adulto, que necesita ser guiado y orientado para poder desenvolverse.

Esta opinión es secundada por la directora, que agrega, no obstante, se ha avanzado en esta mirada hacia el niño, la formación continua sobre los paradigmas modernos sobre la Primera Infancia, el acceso a la información en internet y las redes sociales han influido en que poco a poco se logre permear esa visión conservadora del niño o niña objeto de protección.

Una tercera educadora expresa que los niños y niñas de ahora son diferentes desde muy pequeños, ejemplifica con los NN del salón a pesar de su corta edad muchos de ellos son desinhibidos, unos más seguros que otros, pero en general



los NN ya no son el prototipo de lo que podría haber sido una década atrás, agrega, que lo más importante con los niños de esta edad es asegurar que estén bien, que se alimenten, que estén contentos, saludables. Una de ellas agregó que lo importante es que el niño sea feliz. A esa edad no tiene por qué sufrir, ni padecer de nada que lo dañe o le afecte, la directora agrega que esto último debe ser entendido no como una contradicción con lo primero sino en el sentido que todo niño merece ser amado y protegido por una familia.



En general, se puede observar en las definiciones expresadas que existe una concepción del niño como sujeto de derecho, aunque no es totalmente coherente con el sesgo del niño objeto de protección que igualmente aparece en las respuestas lo que deja entrever un manejo aún muy superficial y no muy claro del enfoque de derechos por parte de las educadoras, aunque un poco más elaborada por parte de la directora del centro.

Sin embargo, en esta investigación se asume que concebir al niño desde que nace como sujeto de derechos plantea una postura distinta, porque exige una relación de igualdad entre niños y adultos; los visualiza desde una perspectiva integral que

considera todos sus ámbitos de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural; además de comprender que los niños piensan y actúan de un modo específico, porque cuentan con capacidades que requieren potencializar y que exigen ambientes propicios para hacerlo, de manera que si apreciamos el hecho de incorporar la visión de derecho con los niños que atienden aunque este concepto aún no recoja todos los elementos que ello implica.

El enfoque de derechos que se desprende de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño requiere establecer una distinción entre el enfoque que tiene por base las necesidades de los niños y el que se fundamenta en sus derechos , el primero concibe al niño como un sujeto pasivo que recibe lo indispensable para satisfacer sus sensaciones de hambre, sed, sueño, abrigo, dolor y seguridad física, desde esta perspectiva, sólo requieren cuidados y acciones de protección que los adultos tienen que ejercer sobre ellos.

En noviembre del 2005, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas emitió la Observación general n.º 7 para explicar cómo se debería interpretar la Convención cuando se trata de la Primera Infancia, en esta observación se consigna que los niños pequeños no sólo deben ser considerados como poseedores de derechos en sentido abstracto, sino que también deben ser aceptados como participantes activos en los procesos rutinarios de la vida diaria.( Bernard Van Leer Fundación , en el entendido que nadie puede aprender por el niño; el niño tiene que adquirir conocimientos y capacidades por sí mismo; debe descubrir el mundo principalmente a través de sus propias actividades.

Por tanto, este enfoque promueve la concepción de un niño que tiene capacidades desde sus primeros meses de vida. Un niño que descubre, que explora, que se interesa por cosas, objetos o personas, desde esta perspectiva, la educación se convierte en una necesidad básica desde su nacimiento.

### **Potencial de aprendizaje en niñas y niños en edad temprana**

Este aspecto fue abordado tanto en las entrevistas a educadoras, directora, padres y madres de familia, como también en el grupo focal con educadoras, los principales hallazgos sobre este tema, se pueden agrupar de acuerdo a las siguientes tendencias: 1) Tanto las educadoras como la directora del CDI, manifestaron durante las entrevistas que los niños de entre 2 a 3 años están en capacidad de aprender, que para que este proceso de aprendizaje pueda darse se requiere de mucha paciencia ya que los niños cambian de interés de un momento a otro y esto es “una dificultad “puesto que cuando ya se ha avanzado en una actividad el niño puede sentirse cansado o deja de interesarle y ya no quiere seguir en lo que estaba haciendo.

2) Otra opinión de una de las educadoras fue que para que los niños y niñas aprendan hay que ir despacio, sin abrumarlos porque su cerebro no puede someterse a mucho esfuerzo y por eso hay que planificar muy bien las actividades para no sobrecargarlos}

3) La directora agrega que los niños y niñas en esta edad tienen su mayor potencial para aprender y que lo que se requiere es de habilidad para desarrollar intereses que motiven, traigan y entretengan al niño /a, esta opinión fue reforzada por las educadoras.

4) Hay consenso de que los primeros años del niño se tienen que aprovechar para su aprendizaje, pero esto tiene que ser apoyado por la familia, no solo debe ser un esfuerzo en el CDI.

5) Dos de las educadoras consideran que hay niños/as que son más vivos, más activos que otros, con ese tipo de niños se trabaja mejor porque aprenden más rápido.

Directora

- Los niños tienen un gran potencial para aprender a esa edad , pero depende mucho de lo que les ofrescamos los adultos
- hay que buscar las formas correctas para que los niños aprendan
- No todos los niños y niñas aprenden de la misma forma

Educadora

- Para que el niño aprenda hay que tenerle paciencia
- Al niño/a no hay que abrumarlo con muchas cosas al mismo tiempo , primero una cosa y despues otra.
- Hay niños que son más vivos o más activos que otros , con estos hay que ir mas despacio

Madre de familia.

- Mi niño ha aprendido mucho en el CDI
- Mi niña ahora es más sociable , antes era bien huraña .
- Mi niño le gusta la computadora y ya entiende algunos juegos en el celular .
- Cuando mi niña esté en Preescolar ya va ir bien preparada y va aprender más rapido

La repuesta y planteamientos de las 3 educadoras evidencian que hay un nivel de comprensión acerca de las posibilidades de aprendizaje de niños y niñas a esta edad, igualmente, de que, si pueden aprender, que hay que ayudarlos y acompañarlos en este proceso de aprendizaje. Sin embargo, es también evidente que aún no se dimensiona los alcances y ritmos que puede tener este aprendizaje, especialmente lo crucial de esta etapa en la vida del niño/a.

A como ya se refiere en el marco teórico, hace algunas décadas aún se consideraba a un bebé como un ser incompleto y frágil, y se pensaba que los niños menores de tres años tenían escasas probabilidades para aprender, todo esto con un aprendizaje regulado por etapas estrictas, sin embargo , la investigación actual está centrada en las experiencias que viven los niños en sus contextos para construir aprendizajes desde el nacimiento, a través de la integración de experiencias sensoriales, corporales, cognitivas y afectivas, a un ritmo propio y a partir de la propia iniciativa.

Hace un poco más de una década, los especialistas de la neurociencia asumían que ya en el momento del nacimiento del niño, la estructura del cerebro estaba genéticamente determinada, no reconocían que las experiencias en los primeros años de vida tenían un impacto tan decisivo en la arquitectura del cerebro o sobre la naturaleza y alcance de las capacidades del adulto.,

Actualmente, los investigadores del cerebro están ofreciendo evidencia de que los primeros años de vida, desde la concepción hasta los seis años, especialmente los primeros tres años, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para la vida. Shore (1997) resume el “nuevo pensamiento” acerca del cerebro con el siguiente planteamiento:

<b>"Viejo pensamiento"</b>	<b>"Nuevo pensamiento"</b>
<b>El desarrollo del cerebro depende de los genes con los que se nace.</b>	El desarrollo del cerebro está determinado por la interacción compleja entre los genes con los que se nace y las experiencias que se viven.
<b>Las experiencias vividas antes de los tres años de edad tienen un impacto limitado en el desarrollo posterior.</b>	Las primeras experiencias tienen un impacto decisivo sobre la arquitectura del cerebro y sobre la naturaleza y el alcance de las capacidades del adulto.
<b>Una relación segura entre la persona que cuida el niño, crea un contexto favorable para el desarrollo temprano y el aprendizaje.</b>	Las intervenciones tempranas, no sólo crean el contexto, sino que afectan directamente la manera en la que se interconecta el cerebro.

<p><b>El desarrollo del cerebro es lineal: la capacidad del cerebro para aprender y cambiar crece de forma constante a medida que el niño avanza hacia la edad adulta.</b></p>	<p>El desarrollo del cerebro es no-lineal: existen momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y habilidades.</p>
<p><b>El cerebro del menor de dos años es mucho menos activo que el cerebro de un estudiante de universidad.</b></p>	<p>Cuando los niños cumplen los tres años, su cerebro es doblemente más activo que el de los adultos. Los niveles de actividad descienden durante la adolescencia.</p>

Fuente: Shore, Rima (1997) Rethin King The Brain.

De igual manera, remitiéndonos a lo expresado en el Programa curricular para niñas y niños de 0-3 años, 2013, las niñas y niños en esta edad son seres con potencialidades, creativos, curiosos, con iniciativa, que van tomando conciencia de sí mismos, saben que ocupan un lugar, que tienen nombre, familia, juguetes, deciden con qué y con quién interactuar, expresan sus ideas, deseos y sentimientos.

Como podemos observar en relación a este punto, la concepción de las educadoras transita entre este nuevo pensamiento ya en movimiento y acción desde su rol, con algunas concepciones aún conservadoras principalmente en lo referido a poder identificar los ritmos y estilos para el aprendizaje de cada niño.

Por otro lado, un aspecto que sobresale en la opinión de las educadoras es la importancia del desarrollo de NN desde un modelo de crianza afectivo y amoroso, ambas educadoras coinciden que reconocen la predominancia que tiene el buen trato, el afecto en la vida diaria y como esto puede ser determinante para disponer al niño hacia un mayor y mejor aprendizaje en su vida escolar.

Expresan que estas pautas de crianza deben considerar estímulos diversos de índole afectivo, auditivo, visual y de movimiento, porque el aprendizaje se da a través de todos los sentidos; Por otro lado, la directora agrega que el desarrollo humano es de carácter interactivo, donde la comunicación con la familia y entre pares juega un papel muy importante en el desarrollo y posibilidades de aprendizaje del niño.

## **17.2. Propósito 2**

### **El salón de Infantes II un espacio diseñado para brindar servicios de cuidado y de educación temprana a niñas y niños.**

En el análisis de este aspecto se consideró necesario y oportuno conocer la perspectiva desde la cual se ubican las educadoras del salón en el desempeño de su rol como mediadoras de un proceso pedagógico que implica e incorpora además actividades de cuidado diario.

Con este objetivo se entrevistó a las dos educadoras del salón de infantes 2 y a la directora del CDI, quienes también ampliaron sus puntos de vista sobre este mismo tema en el grupo focal., Ambas educadoras son maestras normalistas graduadas y coinciden que desde su rol de educadoras sienten que su principal responsabilidad es con la familia que han depositado su confianza en ellas al asignar la confianza del cuidado de sus NN, por tanto consideran que lo primero es que los niños estén bien cuidados, que se sientan seguros y protegidos

Una de las educadoras expresa que los niños que se atienden en el salón, son niños aún muy pequeños, que en esta edad, no logran captar muchos conceptos, sin embargo, está clara que en esta edad se les puede ayudar a desarrollar todo su potencial; finaliza diciendo que las actividades diarias que se realizan en el salón, aportan a desarrollar su aprendizaje y desarrollo, pero lo más importante es su cuidado y protección.

Otra opinión fue que en el CDI se cumplen ambos roles porque a la par que se cuida a los NN, se les brinda protección y seguridad permitiendo así que sus padres puedan trabajar tranquilos, también el niño aprende, socializa y va desarrollando su individualidad.

Por su parte, la opinión de la directora, es que no se pueden separar ambos roles en la medida que el niño o niña esta saludable, bien estimulado, motivado, rodeado de afecto, en esa medida el niño está en condiciones de aprender y de desarrollarse plenamente., De igual manera agrega que hay que tener presente que es en estos tres primeros años que NN adquieren las bases para la adquisición de nuevos aprendizajes lo que contribuye a que la niña y el niño logren un desarrollo cada vez más integral.

La directora ejemplifica con la siguiente situación, hay días que podemos observar que el niño o niña lo que necesita es sentirse arrullado, quizás no se quiere integrar a las actividades, en ese caso la educadora debe dedicarle más tiempo, es decir en este momento la prioridad es el cuidado, el afecto que el niño necesita.,

Una de las educadoras señala como otro ejemplo de la necesidad de cubrir ambos roles, cuando el niño o niña llega al CDI un poquito indispuerto, no necesariamente enfermo, pero si con signos de que no se siente completamente bien, en este caso la prioridad es identificar cual es la causa de su malestar y atenderla, en el caso que pueda hacerse en el CDI o bien hablar con la familia y sugerir su atención médica oportuna.

Fue muy positivo observar que tanto en el grupo focal como en las entrevistas se evidenció que las educadoras conocen muy bien las diferencias e individualidades de los niños, expresaron que ellas procuran respetar las diferencias y ritmos de cada NN evitando la completa homogeneidad de las actividades.

Sobre este tema en palabras de la Dra. María Victoria Peralta, 2008 nos dice:

***“En sus primeros años, los niños pequeños realizan transiciones a nuevos entornos. Normalmente, se trata de progresiones desde los espacios privados del hogar hasta los públicos o colectivos”.***

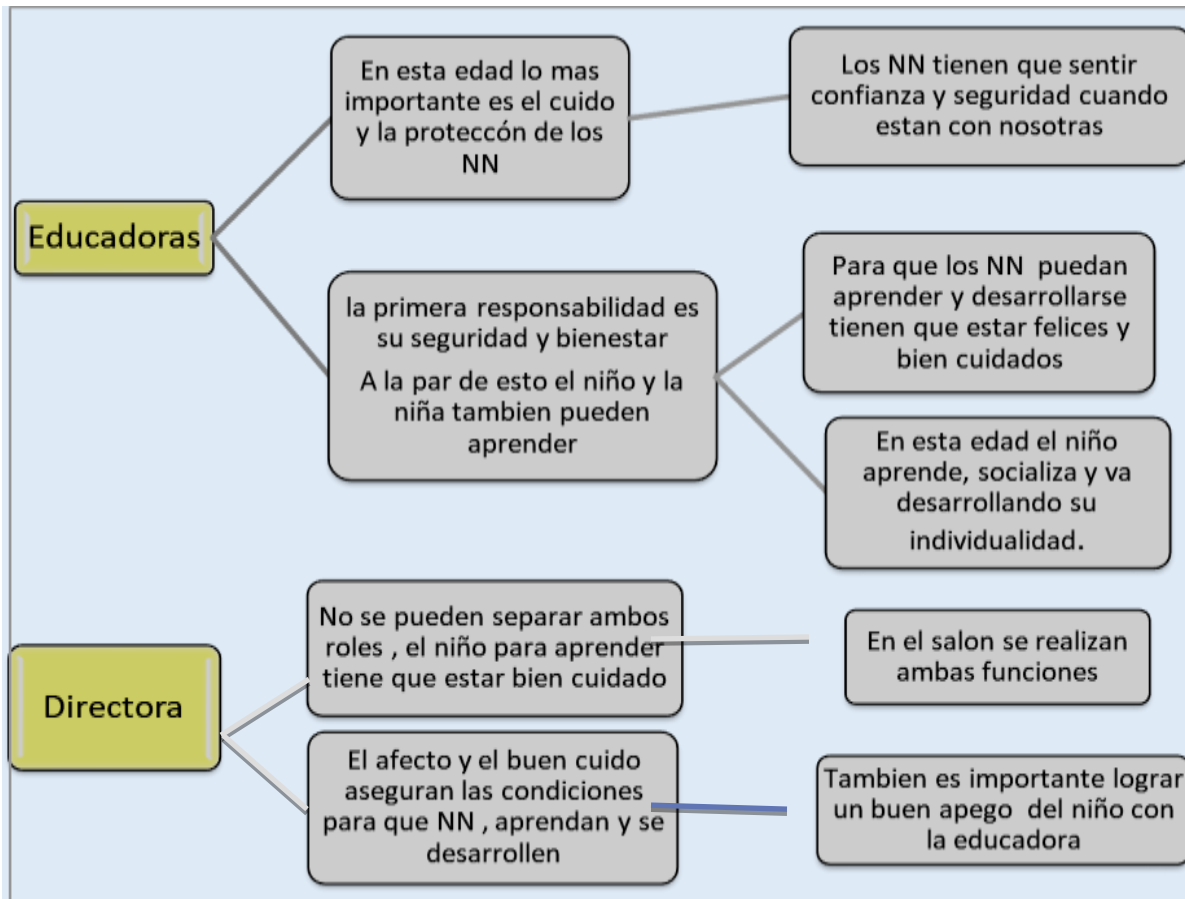


Ya para finalizar, las educadoras coinciden que hay que tener presente que son niños y niñas pequeños , que aún dependen del adulto en la mayor parte de su vida cotidiana , esto exige cuidado y protección como la prioridad en el CDI , lo que no significa que haya comprensión que también el niño o niña llega al centro a desarrollar su potencial , a aprender tempranamente y hay que aprovechar este periodo donde el niño y la niña captan todo y se sientan las bases de su desarrollo posterior en la escuela y en su vida adulta en general.

Sobre este tema, María Victoria Peralta, 2004, nos amplía:

***“Toda actividad educativa con niñas y niños en edad temprana, debe sustentarse siempre en el bienestar integral. Al proponer situaciones intencionadas de aprendizaje hay que tener presente que el propósito último de toda actividad es el de favorecer el «estar-bien» de los niños en todo aspecto y momento. En esta etapa ello significa, por una parte, cuidar que sea un aprendizaje alcanzable que esté en su zona de desarrollo próximo, y por tanto, que no incomode o sobre exija a los niños, quienes deben estar siempre dentro de un ambiente lúdico.”***

Los resultados de las entrevistas indican con claridad que las educadoras coinciden que cuidado y aprendizaje son dos componentes esenciales en la atención diaria que se brinda en el salón de infantes II. Observando y procesando estas opiniones y perspectivas podemos sintetizar lo siguiente:



Al respecto la Fundación Bernad van Lee, define la función de cuidados en la Primera Infancia como: ***“El conjunto integrado de acciones que garantizan a los niños la sinergia de protección y el apoyo que necesitan para su salud y nutrición, así como para los aspectos físicos, psicosociales y cognitivos de su desarrollo, agrega como los tres elementos que sobresalen en todo ambiente de cuidado: las creencias y las prácticas existentes, los entornos físicos y sociales y los procesos de intervención”.***

Los factores estresantes durante los primeros años en cualquiera de estas tres categorías pueden afectar al desarrollo completo del niño; Si retomamos el sentir de las educadoras sobre este punto podemos observar coincidencia con el enfoque que señala la Fundación Van leer. De ahí que su principal expectativa es que NN se sientan seguros, protegidos en un ambiente de

bienestar que les permita condiciones óptimas para aprender y desarrollarse integralmente.

Un elemento vital que señala la directora en relación al rol de cuidados es el tema del apego de NN con la educadora que le atiende, la importancia que se le brinda a este aspecto desde el salón de infantes, de acuerdo a John Bolwlby,, precursor de esta teoría , nos indica

***“Un niño que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas les da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y la alimenta a valorar y continuar la relación”.***

De igual manera, el artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, nos dice que para que un niño o una niña pueda desarrollarse adecuadamente necesita cuidados físicos, afectivos, pautas de comportamiento y normas que le haga sentirse querido, protegido y seguro.



Le preguntamos a las educadoras, ¿Cuál es el enfoque que predomina al momento de planificar las actividades diarias: **Cuido/ Protección o Aprendizaje** ¿ El planteamiento de consenso fue que en la planificación se incorporan ambos enfoques, puesto que NN asisten al CDI para ser atendidos integralmente, esto incluye las actividades de cuidado y protección y las actividades que se denominan como actividades de aprendizaje propiamente dichas.,

Por otro lado, las educadoras ya durante el grupo focal expresan como conclusión que es muy difícil separar las actividades de cuidado con las actividades de aprendizajes ya que coinciden como un punto de partida que para que los NN puedan desarrollar sus aprendizajes tienen que estar en condiciones saludables y seguras de acuerdo a su edad.

Este sentir expresado por las educadoras, se valida en palabras de Estrada Loli, 2011:

***“En el caso de la Primera Infancia, el cuidado y la protección van de la mano con la educación, son procesos intrínsecos entre sí puesto que sus características evolutivas así lo exigen”***

Otro elemento importante señalado por las educadoras es la necesidad de que niñas y niños sientan el CDI como un espacio donde también tienen afectos, recordemos que son NN de 2 a 3 años, que hasta ahora su entorno más seguro y tranquilo es el hogar la figura materna y paterna y otros miembros de la familia como abuelas, hermanos y tíos principalmente, de ahí la necesidad de que NN sientan que también aquí en el CDI hay personas que los quieren y los protegen.

Este aporte referido por las educadoras en el grupo focal se vincula con lo expresado por la directora del CDI en relación a la necesidad de fortalecer los vínculos de apego en esta etapa como parte de una de las prioridades en su rol de cuidados a niños y niñas.

La directora enfatiza que en el salón de infantes 2, las educadoras utilizan el Programa curricular de 0-3 como base de la planificación. Es un enfoque integral, que incorpora y vincula los diferentes ámbitos de aprendizaje. Es decir todo lo que nos proponemos hacer con el niño o niña tienen un objetivo con respecto a su cuidado y al mismo tiempo, aprendizajes esperados.

De igual manera expresa que el currículo en su aplicación indica tres ámbitos de aprendizaje que teóricamente pareciera un poco difícil de entenderlos y relacionarlos, pero ya al momento de las actividades es un poco más sencillo ya que las interacciones pedagógicas se van concatenando, de manera que una actividad va llevando a la otra, por lo que es difícil separar un ámbito de otro.

Al momento de evaluar los aprendizajes, se hace énfasis en identificar los logros alcanzados y ahí se ve reflejado la interacción dinámica de estos ámbitos de desarrollo

De acuerdo a opinión de una educadora, nos indica que el plan semanal y el plan diario mantiene ambos elementos cuidado y aprendizaje, todas las actividades que llevan a cabo en el salón se tienen que hacer en condiciones seguras, higiénicas, que el niño no vaya a correr ningún tipo de riesgo, si no hay estas condiciones para hacer una actividad mejor no se hace, hasta que aseguremos que el niño estará bien.,

Otra de las prioridades del servicio que brinda el CDI es asegurar las condiciones de salud y de higiene para los niños y niñas , en coordinación con la unidad de salud más cercana se garantizan los controles para la vigilancia de su crecimiento y desarrollo, y de su salud preventiva, así como el esquema básico de inmunización, en este aspecto se procura involucrar a la familia, especialmente para asegurar la responsabilidad en el seguimiento ante cualquier irregularidad que se presente con el niño.

Lo cierto es que todos los temas que identifican tanto las educadoras como la directora, nutrición infantil, seguridad, apego, afecto, forman parte del proceso de búsqueda del bienestar de niñas y niños, todos en su conjunto contribuyen, de manera sustancial, al bienestar del niño y su desarrollo.

### **Actividades de cuidado y de aprendizaje en las rutinas diarias**

Este tema se abordó con las educadoras desde un grupo focal realizado con 4 educadoras del CDI, 2 educadoras del salón de infantes 2 y otras 2 educadoras de primer nivel de preescolar, fue muy positivo el hecho de observar que tres de ellas consideran que efectivamente los niños y las niñas ya no pueden ser considerados únicamente como objeto de cuidado y protección, aunque sostienen que las actividades de cuidados están en primer orden

En la directora y en dos de las educadoras se pudo observar claridad en relación a la existencia en esa edad de una etapa crítica del desarrollo que debe ser potenciada al máximo, a la par que se brindan los cuidados necesarios, asumidos no únicamente como receptores pasivos, expresan que niños y niñas en esta edad tienen la capacidad de conocer, aprender y explorar su entorno, por tanto sus capacidades se desarrollan en función de las experiencias que les ofrecen posibilidades para explorar, experimentar y descubrir., Sobre este tema, Bedregal y Pardo 2004, nos amplía

***“Los primeros años de vida del niño y la niña son la base de todo el desarrollo posterior, es un período en el cual el niño aprende fundamentalmente a partir de su experiencia directa con los elementos que lo rodean, a través de la manipulación, exploración y experimentación, así como través de la observación y la escucha”.***

Agrega:

***“Si bien corresponde a un breve lapso de tiempo el niño experimenta variados y profundos cambios, “pasa de estar dotado de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales” (Bedregal & Pardo, 2004, p.8.***

Al preguntarles que actividades o condiciones podrían identificarse como las rutinas o actividades propiamente de cuidados en el plan diario, las educadoras indican las siguientes:



El horario de la jornada diaria contempla el alternar los distintos procesos: higiene, alimentación, sueño, así también las actividades socioeducativas que parten desde el momento de la bienvenida o llegada de los niños por la mañana, de acuerdo a opinión de la directora, este momento es muy importante como espacio para el encuentro y el intercambio entre las niñas/os y educadores, implica dar la bienvenida de tal modo que la niña/o se sienta seguro y confiado todos los días que se queda en el salón y las personas con las que se quedará. Igualmente refiere que se tiene como norma recibir despiertos a los NN y nunca recibir a una niña o niño enfermo.

El tema nutricional cobra igualmente mucha importancia en la planificación diaria en el salón ya que, de acuerdo a opinión de la directora y educadoras, en medio de las limitaciones presupuestarias que enfrenta el CDI, la dieta de los niños y niñas en el CDI está basada en un patrón de menú cíclico, de acuerdo a los requerimientos nutricionales y a las características de la alimentación en este rango de edad, los niños reciben dos meriendas y un almuerzo diario.

De acuerdo a Informe de UNICEF 2013:

***El inadecuado estado de nutrición y salud durante esta etapa tiene consecuencias de largo plazo; los déficits acumulados desde los primeros años son muy difíciles y***

**costosos de revertir más adelante. La evidencia neurológica sugiere que esto es debido a que las funciones más importantes del cerebro se desarrollan en los primeros dos o tres años de vida, las cuales son influenciadas por el estado de nutrición.**

Este tema es abordado por el proceso pedagógico tiene en cuenta dos aspectos fundamentales y complementarios: **Cuidado calificado y Potenciamiento del desarrollo.** De esta manera se reconoce que los momentos de cuidado calificado donde se satisfacen condiciones básicas de afecto, alimentación, protección, higiene, entre otras, llevan implícitas acciones formativas, por cuanto se constituyen en espacios de intercambio y comunicación, es decir, en una experiencia pedagógica que potencia el desarrollo”.

### **Plan nutricional para niñas y niños**

<b>24 a 36 Meses</b>			
1 comida y dos meriendas	24 a 30 cucharadas soperas ó 1 ½ a 2 tazas	A esta edad el NN puede ingerir alimentos variados ricos en proteína. Igual al resto de la familia	Se procura darle al niño todos los alimentos que la familia come y dar a estos niños (as) meriendas de alto contenido energético como, por ejemplo: arroz con leche, maduro con crema, frijoles molidos con crema, margarina o mantequilla, papas fritas, aguacate y tortilla frita con huevo.  Ofrecer al menos un alimento por día fuente de vitamina A, C y hierro
De 2 - 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar de comer a la niña o niño 1 comida y dos meriendas al día.</li> <li>• Acompañar a la niña o niño a comer, y animarlo a que se coma toda la comida que le sirven en el plato.</li> <li>• Dar de comer a la niña o niño de todo lo que hay disponible en la temporada y en su hogar (aguacate, cuajada, papas, maíz frijoles, huevo, maduro, guineo, ayote, tortilla yuca, mangos, bananos, naranja, y limón entre otros.</li> <li>• En cada comida, de preferencia se trata de combinar varios alimentos para una buena nutrición.</li> </ul>		



Monica Manhey, 2012, citando a Emi Pikler, refiere: ***“El niño o niña no es un mero objeto durante el cuidado, sino un sujeto. Activo, la educadora o sujeto adulto le facilita y anima., El requisito para la cooperación del niño es una buena relación con el adulto. Al principio el niño vive sus necesidades corporales en forma de tensiones inseguras y desagradables., el niño todavía no "sabe" que lo que tiene es hambre, sed, que tiene frío o calor y tampoco, que algo le duele. Es la persona adulta que lo cuida quién le libera de todas estas sensaciones desagradables.***

De igual forma, reforzando el planteamiento anterior (Dobbing y Zeittin citado por Myers, 1995), dice lo siguiente:

***“El desarrollo durante la Primera Infancia está influenciado por el estado de salud y nutrición, así como por la interacción de niñas y niños con su entorno, el estado de salud y nutricional se favorece con la atención cariñosa y frecuente.”***

Durante las visitas de observación se pudo observar que en el salón de infantes se sigue una rutina diaria que contempla las actividades anteriormente señaladas por las educadoras y que están orientadas desde una secuencia lógica cuyo fundamento es el bienestar del niño y la niña durante toda su estancia diaria y paralelamente desarrollar su aprendizaje.

No obstante, al momento de conceptualizarlo como tal, las educadoras no siempre logran integrar ambos procesos por ej.: El momento de la comida es un momento para difundir hábitos alimenticios y nutricionales, la merienda es relativamente balanceada y variada, de manera que incluye diferentes tipos de alimentos, eventualmente la dirección del CDI cuenta con el apoyo de una nutricionista de la unidad de salud.

El momento de la merienda y almuerzo es también una actividad que las educadoras aprovechan para que el niño nombre los alimentos, algunos niños y niñas aluden aspectos de su textura, temperatura y sabor, sin embargo, observamos que estos momentos no se potencian lo suficiente, se parte del planteamiento a priori que los niñas y niños “tienen mucha hambre “ o bien, “que están cansados en ese momento” y que preferiblemente no se les debe

interrumpir, las interacciones pedagógicas en este espacio de la rutina diaria, son insuficientes, podrían potenciarse diferentes elementos cognitivos que no se aprovechan.

Otro elemento que limita es que el espacio físico del salón y el área de comida no es muy amplio, esto puede asumirse como una dificultad generalizada en el CDI puesto que en general hay una especie de saturación de los espacios, sobre este tema y en palabras de María Victoria Peralta, 2008, plantea lo siguiente :

***“El niño necesita una atención integral, no basta con que esté bien alimentado y atendido en el plano asistencial., La primera infancia es una etapa tremendamente delicada y llena de oportunidades, saber aprovecharla no significa sobre exigir ni sobre estimular al niño, sino abrirle las puertas para que la viva gozosamente, desde su ser infantil.”***

A diferencia de otras épocas en las que se consideraba a un niño o niña de esta edad como un ser incompleto y frágil y se pensaba que los niños , niñas menores de tres años tenían escasas probabilidades para aprender, con un aprendizaje regulado por etapas estrictas, la investigación actual está centrada en las experiencias que viven los niños en sus contextos para construir aprendizajes desde el nacimiento, a través de la integración de experiencias sensoriales, corporales, cognitivas y afectivas, a un ritmo propio, a partir de su propia iniciativa, potenciando su rol activo.

Ello rompe con la idea de que los niños, a edad temprana, requieren únicamente de cuidados básicos para desarrollarse, que se limitan a estimular sólo su motricidad y a realizar actividades dirigidas hacia un resultado predeterminado, dejando a un lado el proceso creador propio de la libre exploración.

***“Me gusta mi trabajo como educadora porque no solo lo veo como una obligación por un salario, sino también me llena saber que estoy aportando a la formación de un nuevo adulto que tendrá más habilidades y más fortalezas que muchos de nosotros, eso me da mucha satisfacción “***

Otra repuesta común por parte de las educadoras, fue que los primeros años de vida del niño son fundamentales no solo para su crecimiento, afirman que ellas entienden que los niños y niñas cuentan con la habilidad para adaptarse activamente a su entorno, pero la posibilidad para poder lograrlo depende de los ambientes que les brinde el adulto, en este caso reconocen que su responsabilidad es vital.

Moreau y Pitluk, 2001), nos amplia diciendo: La atención del infante desde su nacimiento debería ser considerado como un nivel educativo con intencionalidad propia, y no estimarlo como una preparación a la educación formal, cuando ingresan a la escuela, sino como parte fundamental y con caracterización propia en el proceso de enseñanza y aprendizaje humano.

De este análisis se puede concluir y valorar la estrecha relación que se establece durante la Primera Infancia entre las acciones de cuidado y las interacciones educativas, desde una perspectiva más amplia de la atención integral a la Primera Infancia. Marco Navarro, 2014, en un estudio de la CEPAL resume esta relación a partir de la evidencia científica moderna que indica que los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que éste se construye, de ahí que en su ejercicio cotidiano la educación temprana involucre el cuidado. En este mismo sentido, agrega:

***“En efecto, el cuidado proporciona subsistencia, bienestar y desarrollo, abarca la indispensable provisión cotidiana de bienestar físico, afectivo y emocional a lo largo de todo el ciclo vital de las personas. En el caso de la infancia comprende, además, la estimulación de los fundamentos cognitivos.***

De igual manera es válido incorporar en este análisis que el Comité de Derechos del Niño, 2005, (Observación General N° 7, párrafo 30), recuerda a los Estados Partes que “las investigaciones realizadas demuestran que los programas de educación de calidad pueden repercutir de forma muy positiva en la transición con

éxito de los niños pequeños a la escuela primaria, en sus logros educativos y en su integración social a largo plazo:

*”.Reconociendo que las divisiones tradicionales entre servicios de “cuidado” y “educación” no siempre han redundado en el interés superior del niño, el concepto de EduCare se usa en algunas ocasiones para indicar esta evolución hacia unos servicios integrados, y viene a reforzar el reconocimiento de que es necesario adoptar un enfoque coordinado, integral y multisectorial de la Primera Infancia”.*

### **17.3. Propósito 3**

#### **El salón de infantes II, un espacio educativo intencionado pedagógicamente para potencializar el rol activo y el aprendizaje temprano.**

En el abordaje de este propósito de investigación se plantea como punto de partida el análisis de los resultados de tres visitas de observación participante, realizadas al salón de infantes, durante un periodo no consecutivo de tres meses; otra fuente de información ha sido la revisión documental de los planes semanales que se elaboran y guían el trabajo de las educadoras; así como el trabajo de revisión documental del currículo de 0-3, principal soporte pedagógico que orienta el servicio educativo que se brinda en el CDI. Se revisaron 3 expedientes de niños y niñas que forman parte del grupo etario de 2-3 años, toda esta información fue ampliada y corroborada durante las entrevista a las educadoras con quienes también se abordó este tema.

De igual manera , como marco metodológico de análisis se tomó como referente las dimensiones sobre la calidad del servicio de educación infantil que plantea María Victoria Peralta, 2008 y que son consideradas transversales para calificar los alcances cualitativos de un servicio dirigido e intencionado hacia el desarrollo integral y al aprendizaje en la Primera Infancia, estas dimensiones seleccionadas

de acuerdo al objetivo del estudio y la información recopilada fueron 5 de las 8 que señala Peralta y son las siguientes:

***“La calidad de las interacciones que se establecen en el salón en especial, las referidas a educadora -niño, tanto en los aspectos afectivos, como cognitivos; El juego como estrategia de aprendizaje; El contar con un programa educativo explícito, claro y relevante; Los niños asumen un rol activo en sus aprendizajes a través del juego; Rutinas estables, que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños en períodos regulares.”***

### **El currículo de 0-3 como base o fuente pedagógica y metodológica en el salón de infantes II del CDI Monseñor Lezcano**

El punto de partida fue la revisión del contenido del programa curricular, la guía didáctica y los manuales o cartillas complementarias que constituyen la malla curricular para el trabajo educativo con niñas y niños de 0- 3. En otro momento de la revisión documental se logró verificar los contenidos de dos planes mensuales y dos programaciones semanales elaboradas por las educadoras del salón.

### **Análisis documental -Currículo Nacional de 0-3, utilizado como sustento pedagógico en la planificación que realizan las educadoras en el salón de infantes II**



El Paquete Curricular lo constituye el marco curricular, el programa, una guía didáctica para su aplicación y 12 manuales o cuadernos de apoyo estructurados desde una lógica de los ámbitos de aprendizaje, competencias, resultados esperados e interacciones sugeridas.

Con el propósito de desarrollar las potencialidades y responder a las curiosidades de la niña, niño de 0 a 3 años, este Programa de Atención Educativa, está

estructurado en tres Ámbitos de Aprendizaje: **Formación Personal y Social, Comunicación y Comprensión del Mundo, con los que se propicia el desarrollo integral.**

Cada uno de estos ámbitos está organizado por competencias para alcanzar en la niña, niño aprendizajes esperados mediante la realización de interacciones sugeridas que realiza la educadora con la niña, niño, junto con la familia y/o adulto más cercano; siendo las evidencias de aprendizaje los indicadores del aprendizaje alcanzado.

**El ámbito de Formación Personal y Social,<sup>8</sup>** promueve su identidad personal y social, aspecto que se construye de forma gradual, mediante el descubrimiento de sus características y atributos personales, la conciencia de su existencia como persona independiente de otros, como ser único, valioso e irrepetible, perteneciente a una familia, una comunidad, una nación y un planeta. A medida que la niña, niño va teniendo conciencia de su ser, se siente más seguro en su relación con las demás niñas, niños y adultos cercanos; desarrolla habilidades y capacidades para afrontar situaciones de la vida diaria, amor y respeto a la naturaleza, cuidándola y preservándola.

**El Ámbito Comunicación:** debido a que el lenguaje es el medio de comunicación de los seres humanos para intercambiar información, mensajes, ideas y sentimientos; la educación inicial atiende su desarrollo, considerando que es una destreza que se aprende de manera natural en los primeros años de vida; es decir que, la niña, niño, empieza a hablar en interacción con su familia y demás adultos de su entorno.

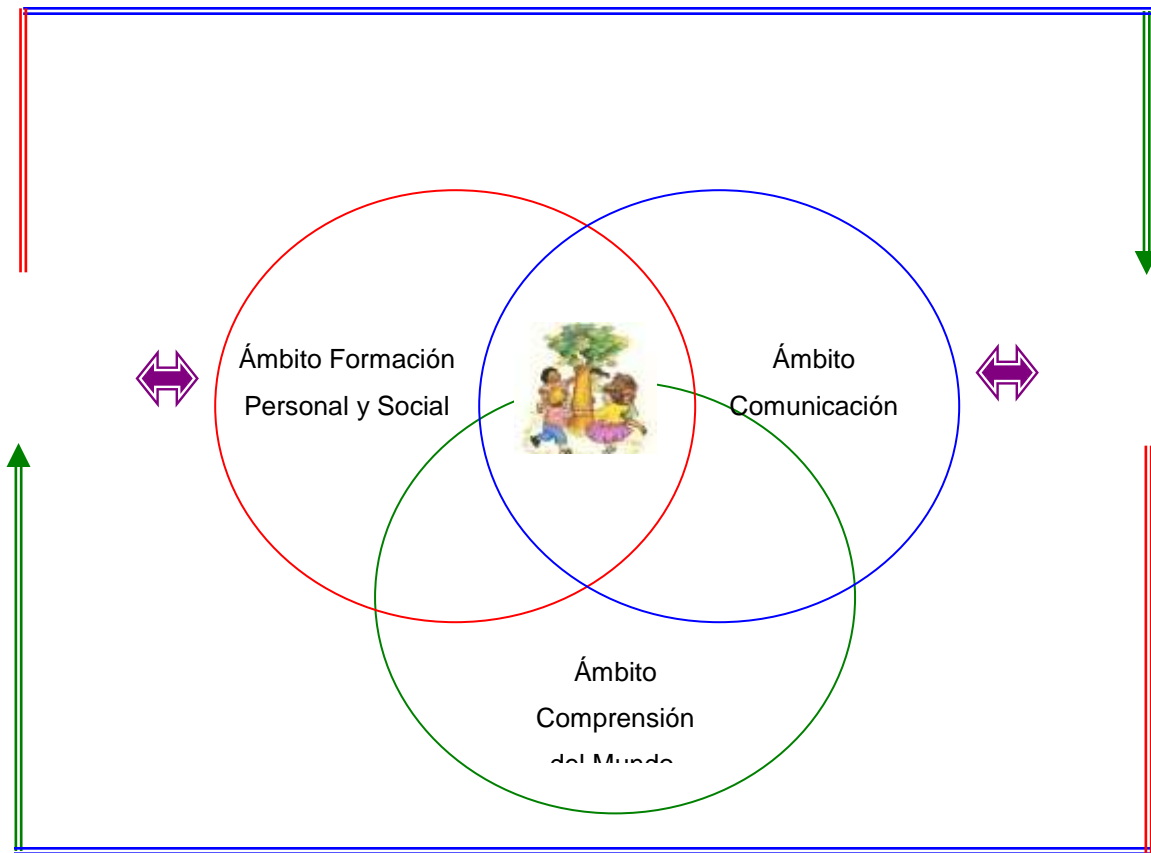
La comunicación la inicia mediante expresiones corporales, gestuales, no verbales en situaciones afectivas y vivenciales vinculadas a sus diferentes necesidades e intereses; ampliando su comunicación mediante nuevas formas

de expresión corporal, musical y plástica, para comunicar sus vivencias, sentimientos, emociones e ideas.

En este ámbito, es importante que la niña, niño establezca relación con el entorno para que amplíe su vocabulario, enriquezca sus capacidades para la expresión de sus ideas, sentimientos y acceda al conocimiento.

**El Ámbito de Comprensión del Mundo**, concibe que la niña, niño al entrar en contacto con su medio, se convierte en un científico, descubriendo y maravillándose por las situaciones y por los objetos que puede manipular y transformar, iniciándose con el conocimiento progresivo de las diferentes partes y funciones de su propio cuerpo.

De acuerdo al Programa curricular de 0-3. MIFAN, Nicaragua, 2014, a medida que se va logrando desplazarse, interactúa con las personas, objetos y fenómenos de su entorno y su comunidad; esto refuerza su yo y es capaz de ser selectivo con las personas y objetos de su agrado, lo que puede expresar por medio del llanto, risa, sonidos, otros.



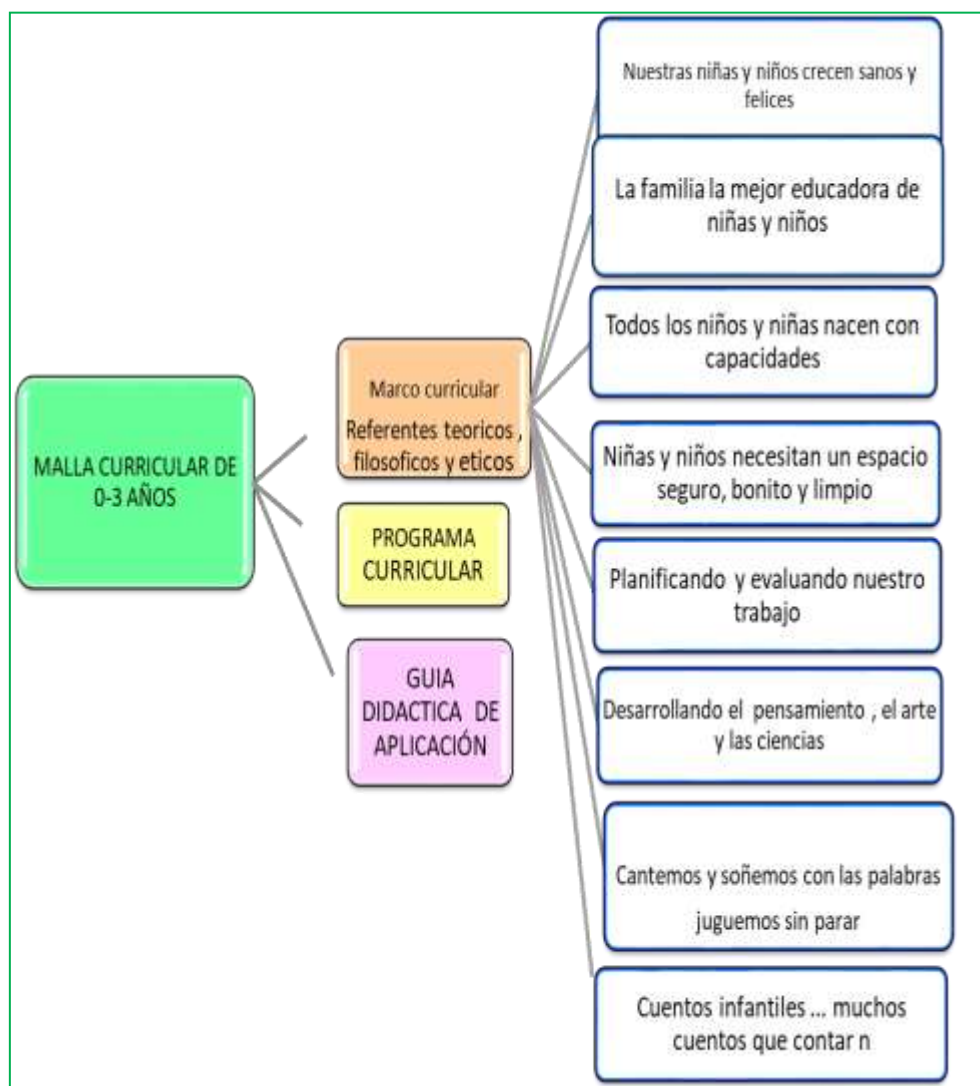
### Competencias del Nivel de Educación Inicial

Ámbitos de aprendizaje	Competencias para el ciclo de 0 a 3 años
<b>Formación Personal y Social.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manifiesta confianza básica y primeras expresiones de iniciativa y autonomía en diferentes situaciones de cuidado personal y juegos.</li> <li>2. Reconoce su nombre, miembros de su familia, amigos y otros adultos significativos en diferentes ambientes donde interactúa.</li> <li>3. Comparte progresivamente con otras niñas, niños y adultos en juegos y otras actividades colectivas, mostrando responsabilidad en el cuidado de elementos y ambientes donde interactúa</li> <li>4. Identifica progresivamente las partes, funciones y posibilidades básicas de su cuerpo mediante la exploración, juegos y desplazamientos.</li> </ol>



Ámbitos de aprendizaje	Competencias para el ciclo de 0 a 3 años
	5. Practica progresivamente normas de alimentación, de higiene personal, ambiental y de resguardo de su salud y de los demás.
<b>Comunicación.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se comunica progresivamente empleando expresiones no verbales, gestuales, orales, en situaciones vivenciales vinculadas a sus diferentes necesidades e intereses.</li> <li>2. Inicia las primeras formas de expresión corporal, musical y gráfica, para comunicar sus vivencias, emociones e ideas.</li> <li>3. Demuestra comprensión de mensajes corporales, orales y gráficos, en situaciones vivenciales y de su interés.</li> <li>4. Expresa sus vivencias e ideas a través de diferentes formas, con iniciativa y originalidad a partir de los elementos de su entorno.</li> </ol>
<b>Comprensión del mundo.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descubre, expresa y pregunta sobre los objetos, seres y situaciones de su entorno natural, social y cultural.</li> <li>2. Resuelve problemas simples relacionados con sus intereses y necesidades, mediante la experimentación, el ensayo y error.</li> <li>3. Identifica en seres y objetos de su entorno, en situaciones vivenciales, semejanzas y diferencias, su ubicación espacial y temporal y relaciones de causa efecto.</li> </ol>

De acuerdo a opinión de las educadoras del salón, el programa curricular es su principal herramienta para la planificación, es el instrumento que guía su trabajo diario y las cartillas o cuadernos de apoyo son igualmente de mucha utilidad en la planificación de las actividades. Por otro lado, expresan que como parte de su formación docente continua, ellas han agregado temas a las cartillas con juegos, dinámicas, cuentos infantiles que han venido conociendo y aprendiendo mediante el intercambio con otros CDI y las capacitaciones mensuales.



**Cartillas y cuadernos pedagógicos complementarios que integran la malla curricular de 0-3 años** Además del Programa Curricular de 0-3, la planificación se complementa y se enriquece con doce cuadernos o cartillas didácticas de apoyo que forman parte de la malla curricular, cada una aborda temas o ejes transversales del desarrollo y aprendizaje del niño, son temas intrínsecos al currículo, sin embargo, cada tema refuerza los contenidos y aportan a las estrategias pedagógicas.

## **Resultados de la observación testigo, realizada durante seis días no consecutivos en el salón de Infantes II**

La observación testigo se llevó a cabo en tres momentos, durante seis días no consecutivos de visita, de acuerdo a la planificación de cada una de las semanas, se seleccionó por cada día, la observación de una rutina pedagógica en específico, esto con el fin de enfocarse con mayor profundidad en cada uno de los momentos y así poder observar todo el proceso e identificar su intencionalidad pedagógica.

### **Primer día de observación, Actividad: Momento de llegada de niñas y niños recibimiento por parte de las educadoras**

- **Aprendizaje Esperado:** Muestra expresiones y gestos de afecto hacia la educadora y compañeros de salón. Se integra con autonomía y confianza a las actividades matutinas del grupo.
- **Contenidos:** Expresión de sentimientos y estado de ánimo, reafirmación de identidad de grupo, autoconfianza, seguridad; ubicación espacial.
- **Interacciones sugeridas o Actividades:** Saludo de bienvenida con ronda animada, control de asistencia, revisión del aseo personal, formación de los niños en círculo para la oración matutina.
- **Evaluación del Aprendizaje:** Expresa sin temor sus afectos y emociones; reconoce la ubicación espacial de los otros niños en el salón y objetos a partir de su cuerpo.

Las educadoras ya habían expresado en el grupo focal que el momento de entrada diaria de los niños y niñas al centro, por lo general, casi siempre es un momento de tensión frente a la separación de la mamá o papá, más aún en el período de ingreso al inicio del año. Por esta razón ellas siempre están atentas a cada niño que va llegando, que el objetivo central de este momento es hacer sentir a los niños que aunque se separan de mamá o papá ellos van a estar bien, que se sientan seguros y tranquilos de quedarse con ellas y sus compañeritos.

Recordemos que desde su nacimiento, el niño y niña buscan protección y afecto en los adultos que les son significativos, siendo esto fundamental para su desarrollo y aprendizaje, la oportunidad de establecer un apego seguro con estos

adultos, en este caso la educadora , con quienes a través de la cercanía física, la comunicación y una respuesta sensible y oportuna, permitirá a los niños y niñas sentirse confiados, en bienestar, y protegidos ante situaciones que pueden ser estresantes y complejas como lo es el momento de la llegada al CDI y la consecuente separación de la mamá o papá.

Sobre este punto, Bowlby, 1995; en Pinedo y Santelices, 2006, pág. 202, señala

**“Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o padres sustitutos), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo; y durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados por nuevos lazos”.**

Se pudo observar que niños y niñas son recibidos con mucha empatía y expresiones de cariño por parte de las educadoras. Algunos NN lloran al momento de separarse de la mamá o papá, otros se desprenden del familiar con más facilidad. Este momento de llegada también se aprovecha para ver con los padres y madres algunas situaciones de interés con relación al niño., en general se pudo observar que la mayoría de niños y niñas se lograban quedar de manera tranquila aunque por la hora de entrada, 7am, algunos niños aun llegan con sueño o irritados.

Esta situación de algunos niños y niñas al momento de llegar por la mañana es normal, tomando en cuenta que en su mayoría son niños de madres trabajadoras que además de alistarlos para ir al CDI generalmente realizan otros quehaceres domésticos y los despiertan un poco más temprano de lo necesario.

Otros niños y niñas por el contrario se les observa más activos y un poco más relajados al momento de separarse de sus padres; sobre este tema es oportuno señalar lo expresado por winnicott, 1980, que nos dice:

***“Ingresar a un Jardín es la primera experiencia dentro de un grupo de pares que vivencia el niño, siendo la primera experiencia social fuera del marco familiar. Es un lugar que le permite expresar los sentimientos por medio del juego y del lenguaje***

***de un modo diferente al de la casa y conlleva para el niño la necesidad de desarrollar la capacidad para entablar relaciones armoniosas con los otros.”***

El Jardín le proporciona al niño una "atmósfera emocional" más distendida que la del hogar, al mismo tiempo que le posibilita reafirmar su identidad y favorecer su autonomía, desarrollando cada vez más capacidades y potenciando sus habilidades sociales.

El interés de algunas madres y padres de familia por aprovechar estos minutos para abordar otros temas administrativos o de interés relacionado siempre con el niño, contradictoriamente, compite con el poder potenciar aún más este espacio, como un momento de aprendizaje, algunos niños y niñas optan por pasar directamente al salón de la mano con la educadora o mamá, otros se quedan en el pasillo más apegados de la mamá o papá.

No obstante, concluyo con que este momento es clave para el desarrollo del día, que se pudo constatar que las educadoras reciben con afecto y empatía a los NN, procurando transmitirles confianza, escuchando lo que ellos y ellas expresan en este momento, estableciendo pequeños diálogos individuales con cada uno y poco a poco en la medida que van llegando este dialogo se va colectivizando.



Luego de que padres, madres o tutores se retiran, la educadora pidió a los niños que hicieran un círculo, se pusieran de pie e inicio un canto de saludo y de bienvenida al nuevo

día, este canto es muy tradicional en los preescolares y maternas:

Buenos días ... buenos días ... como están ...como están ... estamos muy contentos ... estamos muy contentos ... din...din...don ..din...din...don...; los niños parecían saber todo el canto pero algunos cantaban otros no..., otra estrofa: como están nuestras manitas... como están nuestras manitas...din din...don. Din ..din... don... , Como están nuestros piecitos .. din..don..don.. ; Como están nuestros dientecitos ... din..din... don...don...

Así sucesivamente desarrollo el canto de inicio, introduciendo de esta manera el elemento del reconocimiento corporal y hábitos de higiene...luego de terminar el canto la educadora revisaba las manos de cada niño, las uñas, tocaba el cabello de forma cariñosa y les expresaba a varios de ellos que se miraban muy bonitos y limpios...

### **Segundo día de observación – Actividad, momento de la merienda**

- **Aprendizaje Esperado:** Comparte el momento de la merienda, espera turno y pone en práctica hábitos de alimentación sana e higiene personal.
- **Contenidos:** Alimentación nutritiva para mi cuerpo, Hábitos de higiene personal.
- **Interacciones sugeridas o Actividades:** Lavado de Mano, socializo espacio y momento de la merienda con mis compañeros y compañeras de salón, práctico el cepillado de dientes después de la merienda.
- **Evaluación del Aprendizaje:** Practica hábitos de higiene, espera turno, antes y después de la comida, comparte su merienda con sus compañeros

Muy interesante y positivo el manejo pedagógico de este momento por parte de la educadora, inicialmente los niños y las niñas pasaron en fila a realizar lavado de mano, unos más apresurados que otros en la fila. El lavado de mano se promueve como una actividad de higiene, muy importante para estar sanos y fuertes, estos mensajes son enunciados por la educadora, mientras los NN avanzan al lavamanos o bien mientras se les ayuda a hacerlo.

Los niños y niñas comieron galleta y cereal, posteriormente la educadora les comenzó a contar a manera de cuento o historia, ¡como se hacía esa rica galleta que habían comido! que llevaba la galleta! ¿Cómo se llamaba el señor o señora que hacía la galleta! ...las cosas buenas que lleva esa galleta para nuestro cuerpo, como se llamaba el lugar donde hacían la galleta, mientras la educadora hacía este monólogo animado, una niña expresó que en su casa también come galletas que le compra su abuelita, esto motivó a otros niños y niñas a expresar cosas parecidas tales como, mi mamá también me compra, mi papá me llevó galletas, otros.



Todo este diálogo lo realizo de forma intencionada y lúdica, al día siguiente por la mañana tenían programado realizar una visita a una panadería cercana al CDI, donde la educadora tenía previsto relacionar este diálogo con los NN, su experiencia y así vincular ambos

momentos en la búsqueda de la ruta hacia un aprendizaje significativo.

Luego de observado este momento es importante referir que el concepto de aprendizaje significativo fue abordado con las educadoras y directora en el grupo focal donde se pudo observar que dos de las tres educadoras no tenían claro este concepto en términos teóricos , sin embargo fue reconfortante observar que ya en la práctica concreta si hay una intencionalidad evidente a incentivar aprendizajes con significado para la vida de los niños y niñas, que al menos en esta rutina pedagógica se logra materializar.

Al respecto es válido hacer referencia a la definición de Ausdubel sobre los alcances de este concepto pedagógico:

*“La clave del aprendizaje significativo radica en la **creación de vínculos** entre los nuevos **conceptos** y la estructura cognitiva previa. Para que esto sea posible, el conocimiento*

*precedente debe ser sólido ya que será la base del desarrollo cognitivo del niño. Si la información anterior fue comprendida por él, éste puede recurrir a ella para su **reinterpretación** y el aprendizaje significativo puede llevarse adelante.”*

Agrega; además tiene la característica de ser permanente; es decir que el saber que logramos es a largo plazo, y está basado en la experiencia, dependiendo de los conocimientos previos. Se diferencia en el aprendizaje por repetición o de memoria ya que éste es una incorporación de datos sin relación alguna con otros ya existentes que no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora y suele olvidarse una vez que ha cumplido su propósito.

### **Tercer día de Observación: Actividad creativa libre**

Tanto en el grupo focal como en las entrevistas las educadoras expresaron que, como parte del currículo, el fomento del arte con los niños es una parte significativa del programa que se desarrolla en el salón, manifestaron que lo valoran como una “herramienta “necesaria para mejorar y ampliar el aprendizaje de los niños, especialmente para estimular el área sensorial.

Expresan que en la planificación semanal procuran realizar al menos una actividad diaria dirigida a fomentar este espíritu e interés por el arte en niñas y niños, sin embargo, al momento de observar con ella su plan semanal pudimos verificar que solamente los días martes y jueves se registra de manera intencionada con al menos una actividad relacionada con alguna disciplina artística, en este caso lo que más sobresale en el plan semanal es pintura libre y danza.

Una de las educadoras expresa que una de sus dificultades es el hecho de no contar con suficientes materiales, sin embargo, pudimos observar la existencia de una serie de materiales como, crayones de cera, plastilina, fomi, papel de construcción, pintura dactilar, tempera ...otros, algunos de estos aún estaban sin usar ...



Otra opinión de las educadoras fue que algunos niños se “aburrían” durante las actividades de arte, a pesar que se les motivaba a participar, una forma de involucrar a la familia es solicitándoles su aporte con materiales, aunque no todas se interesan o aportan, algunas mamás no le dan la importancia a las actividades artísticas que realizan sus niños en el salón.

La educadora expresa que una de las actividades que más gusta a los niños es pintar, aunque unos se integran más que otros, le preguntamos qué estrategias utiliza para sumar a estos niños que se notan menos interesados y nos dice que los deja que jueguen otras cosas ya que no le gusta “forzarlos”.

Con los elementos observados durante la visita y los resultados de las entrevistas se puede concluir que, si bien es muy positivo que al menos dos días a la semana se programe este tipo de actividades, aún falta mayor apropiación por parte de las educadoras de la importancia que reviste la educación artística para los niños en esta edad, se percibe más bien una concepción de las actividades artísticas en términos de diversión más que de un elemento vital para su formación integral.

La educación artística no consiste simplemente en poner al alcance de niñas y niños materiales como pinceles, pintura, arcilla, colores, otros. Los materiales que ponemos en sus manos no garantizan que lo que está sucediendo en sus cabezas pueda ser considerado un aprendizaje significativo para su vida. Lo anterior denota que la educadora tiene más bien una concepción instrumental del arte infantil, es decir las actividades artísticas las asumen como una herramienta coyuntural, para que los NN no se aburran y no como un componente de su formación y de su desarrollo integral.

No se logra observar que exista en las educadoras una comprensión del arte como una forma natural de expresión infantil por medio de la cual los niños pueden comunicar sus pensamientos, vivencias, conflictos a partir de un dibujo o de una pintura, una vía igual de importante que otras para su desarrollo afectivo y emocional.

Hay muy poca creatividad al momento de las actividades, la educadora deja solos a los niños y niñas por un tiempo prolongado. De manera, que se puede decir que hay momentos en los que se observa, falta de acompañamiento motivacional durante la actividad. Al respecto, es válido recordar que Vigotsky resalta la importancia del aprendizaje guiado y pone como ejemplo culturas en las cuales los niños y niñas aprenden a desarrollar distintas habilidades al lado de sus padres o maestros quienes lo estimulan y animan.

No se logra percibir estrategias muy claras para motivar a los niños en la actividad libre, más bien se convierte en un momento de relajación para ellos y la educadora, igualmente aprovecha este espacio de tiempo para preparar algunos materiales del día siguiente, ordenar aspectos administrativos u otros...ya que lo expresado por ella fue más bien “mandar a jugar a los niños”... que no querían pintar, es decir como que se tratara de simplemente sustituir una actividad por otra.

Recapitulando los resultados de la actividad de observación participante en el salón para valorar el desarrollo de las rutinas e intencionalidad pedagógica de las mismas se puede concluir que el programa curricular nacional de 0- 3 que utilizan las educadoras es una guía pedagógica sólidamente estructurada que sustenta y promueve el enfoque de integralidad como elemento rector de la atención. El plan de atención educativa está garantizado en términos de una clara definición didáctica y metodológica de lo que se espera alcanzar con los niños y niñas de entre 2 y tres años.

No obstante, aún con esta clara definición pedagógica, pudimos observar que falta afinar un poco más la planificación de las educadoras a partir de las diferencias observadas en los NN y las evaluaciones individuales realizadas en los períodos establecidos. Lo anterior podría implicar incorporar algunas variantes en el manejo del grupo, como la organización por subgrupos según el nivel de aprendizaje de los niños o la atención individualizada para necesidades particulares de cada uno, actividades pedagógicas diferenciadas o los énfasis en contenidos y metodologías que cada niño requiere según su nivel de avance y necesidades particulares.

Es importante recapitular señalando que la concepción de desarrollo y aprendizaje en la que se fundamenta el currículo nacional de 0-3, apunta a un niño y niña que se desarrolla dentro de diferentes contextos de relación, (Familia, CDI, Comunidad), construyendo activamente y con otros sus aprendizajes, sobre la base de un potencial de desarrollo, que podrá desplegar en la medida que acceda a un entorno estimulante y enriquecido.

### **Rutinas estables, que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños en períodos regulares**

Sobre este tema se logró verificar mediante la revisión documental de tres planes mensuales y dos programaciones semanales del salón, observamos que en la planificación se procura una adecuada gestión del tiempo en términos de la organización del mismo, junto con la definición de las actividades propuestas y los resultados esperados. La alternancia entre actividades tranquilas y actividades que comprometen comportamientos físicos un poco más activos, actividades espontáneas y libres, actividades colectivas e individuales, actividades en el interior y actividades en espacios exteriores.

De igual manera, se pudo observar durante las visitas que es evidente que las actividades más colectivas y de mayor dinamismo se concentran por la mañana, principalmente entre 9 y 30 y 12 del mediodía, posterior al almuerzo se da el receso o siesta de los niños, los que en algunos casos se prolonga un poco más de lo planificado, de manera que algunos niños ya por la tarde es muy poca la actividad que realizan.

### **Concepto de rol activo del niño/a en las educadoras del salón de infantes II**

Entre la información recopilada con las educadoras sobre este tema sobresale la concepción de que niñas y niños necesitan sentirse libres, de poder realizar actividades de forma autónoma, no necesariamente tienen que estar guiados en todo su actuar en el salón. Otra de las educadoras planteó un concepto muy preciso de lo que ella entiende como rol activo y señala literalmente:

***“Nosotras debemos de promover el rol activo en nuestros NN ya que eso les permite descubrir y explorar las cosas por sí mismo, no tenemos que adelantarnos a decirle y hacerle todo porque si lo hacemos más bien lo limitamos en su aprendizaje, solo tenemos que estar atentas que en ese aprendizaje activo se encuentre siempre seguro, no se lastime o vaya a lastimar a otros NN”***

Agrega que el rol activo se hace más evidente cuando a los NN se les deja jugar libremente o escoger lo que quieren hacer, otra educadora, sin embargo, manifiesta que esto no siempre es posible dado que los niños y niñas del salón son aún muy pequeños y hay que estar pendiente de ellos en todo momento; En esta perspectiva también hace referencia a lo ya expresado en relación a que su primera responsabilidad es el cuidado y protección de los niños.

Esta opinión, de la segunda educadora, denota que aún no se logra una clara comprensión del concepto de rol activo, considerando que el mismo no es excluyente con las acciones de cuidado y protección que niñas y niños requieren. Promover el rol activo, no implica exponer al niño a ningún tipo de negligencia o descuido, por el contrario, es incentivar su autonomía, su capacidad de asombro y de descubrir cosas por sí mismo y exige mucha dedicación e iniciativa pedagógica.

De acuerdo a (Pineda N. y cols., 2009), 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.

En la entrevista con la directora también se abordó este concepto y nos manifiesta que el rol activo es un principio de la educación infantil muy importante para el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños. Sin embargo, reconoce que es un tema que se debe de trabajar más con las educadoras ya que culturalmente se tiende a querer adelantarnos y decidir por el niño. Casi siempre la educadora da por hecho que sabe lo que el niño quiere o necesita y aunque esto se haga con muy buena intención pedagógicamente no es correcto ya que limita su iniciativa y creatividad.

Sobre la base de lo dicho por las educadoras, es válido recapitular que el concepto de rol activo, ha venido evolucionando en las últimas décadas, ya anteriormente Reggio Emilia en 1945, concibe al niño potencialmente preparado, curioso e interesado para construir su aprendizaje, utilizando lo que el ambiente le tiende en su interacción social.

***Desde el punto de vista metodológico, desarrolla el intelecto del niño a través de la expresión simbólica, estimulándolo a explorar su medio ambiente y a utilizar sus mil lenguajes: palabra, movimiento, dibujo, pintura, construcción, teatro de sombras, drama, música, escultura, otros.***

De igual manera, respetar el ritmo de cada niño, sin apresurarlos a cambiar de actividad y agrega,

***“Los niños y las niñas son fuertes, ricos, capaces e interesados por establecer relaciones; tienen preparación, potencial, curiosidad e interés en construir su aprendizaje y negociar en su ambiente.***

Peralta, 2002, pág. 187, nos dice que las situaciones educativas que se ofrezcan deben facilitar la auto actividad, es decir, que el niño pueda ejercer un rol transformador, acorde a los objetivos que se pretenden y a las características de su aprendizaje. Froebel precursor y padre de la Educación Parvularia, señaló:

*“Desde su primera aparición en la tierra, el niño debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia”.*

Sobre la base de los resultados en las entrevista y complementadas con el grupo focal se puede concluir que el concepto del rol activo es un tema que se ha transmitido a las educadoras como parte de su formación y que conceptualmente ha sido bien asimilado , no es un tema ajeno a ellas , por el contrario , hay hasta cierto dominio conceptual ; sin embargo, es evidente que ya en la práctica aún persiste una mirada reducida de las posibilidades que se tiene en el salón para promover este principio pedagógico.

Durante algunas rutinas se pudo verificar que si bien se procura incentiven las actividades, falta mayor intencionalidad, de manera que permita potenciar en el

niño, estos momentos para un aprendizaje cada vez más interesante y atractivo para él, como lo expresa la directora, ya en la práctica se pudo ver que aún falta armonizar este concepto con las estrategias que se desarrollan en el salón para propiciar verdaderamente este rol activo lo cual continua siendo un desafío pendiente en el salón de infantes.

### **Estrategias pedagógicas para promover el rol activo del niño/a en las rutinas e interacciones pedagógicas que se desarrolla en el salón de infantes II**

Vinculado a la conceptualización anterior, es evidente que el rol activo se asocia principalmente con las actividades de juego y las llamadas actividades libres que generalmente son después de la merienda matutina, sin embargo, las educadoras también incentivan mediante otras interacciones y momentos esta capacidad de participación activa del niño, algunas de estas interacciones observadas son entre otras:

**Niños y niñas interactuando de manera individual o grupal en los rincones temáticos o de aprendizaje.** Hay en el salón dos rincones, uno sobre lo que nos da la naturaleza y como cuidarla, aquí observamos varios objetos como trozos de madera, miel, granos básicos en miniatura, conchas, imágenes en tela y barro, frutas, flores, semillas, animales domésticos, pasto, plantas pequeñas, otros.

Aquí los niños interactúan con los objetos de acuerdo a su imaginación, los quitan de un lugar a otro, los superponen de acuerdo a su inventiva, le preguntan a la educadora, observan con interés, relacionan lo observado con otros objetos de su casa y así lo nombran. Estos rincones temáticos, sin embargo, ameritan una actualización permanente, de manera que los niños puedan observar cosas nuevas, relacionar con lo visto y tocado anteriormente, otros.

Recorridos por la comunidad : esta es una actividad que se tiene planificada dos veces al mes, se trata de recorridos cortos en los alrededores del CDI , niños y niñas caminan en hilera , mientras la educadora guía, menciona los lugares por los

que van pasando , los personajes , sus ocupaciones , oficios, historias de la comunidad , posterior al recorrido los niños llegan al salón , descansan y en una ronda colectiva, animada se les pide hacer un recuento de lo observado , se anima a que ellos se expresen , pregunten, entre otras.

De acuerdo con Peralta y Fujimoto (1998), la Primera Infancia es también una etapa propicia para potenciar y enriquecer la identidad colectiva, involucrar a la comunidad e incorporar sus intereses, al promover valores culturales y costumbres deseables para la comunidad, estas generan integración y participación social efectiva

Otra estrategia pedagógica son las llamadas actividades libres, de entrada, la educadora conversa con los niños, los anima y los motiva indicándoles que en el tiempo que sigue a continuación van hacer cosas divertidas, bonitas, alegres, que pueden utilizar los colores, las crayolas, plastilina, también les indica que pueden utilizar un poquito de agua, de igual manera les dice que pueden estar sentados en el piso, o de pie si lo prefieren.

Generalmente los niños y niñas optan por dirigirse a escoger objetos o juguetes para manipular por sí solos, otros acercarse al amiguito preferido, algunos deciden pintar de manera libre en papelógrafo que la educadora ha dispuesto en las paredes, otros prefieren descansar cerca de los rincones temáticos para observar los objetos y eventualmente tocarlos o manipularlos.

Las celebraciones de cumpleaños de niños/as, o efemérides locales o nacionales, son actividades en los que también las educadoras propician los espacios de autonomía y rol activo, por Ej : nos dice una de las educadoras, aquí en el salón, hay niños/as, que les gusta bailar, cantar, otros optan por tocar los objetos alusivos al momento, como las piñatas, los juegos, manipular estos objetos, ver que hay en su interior, estas actividades las pueden hacer solos o en pequeños grupos de dos o tres, en este último tipo de actividades se pueden agregar otros recursos didácticos como música, cantos , videos, otros.

Una de las educadoras expresa que el interés por promover el rol activo debe ser considerado un aspecto permanente en las diferentes estrategias e interacciones pedagógicas, que esto es posible con cosas sencillas, solamente es estar pendiente de proporcionarle al niño/a la oportunidad que sea el quien proponga lo que quiere hacer y cómo quiere hacerlo, disponerle a su alcance los objetos que eventualmente podría necesitar, pero que sea él quien escoja.

Un aspecto que hay que considerar en lo dicho por la educadora es el poder lograr que en esa acción de iniciativa del niño/a, también se logre propiciar interacciones pedagógicas que favorezcan aspectos de su desarrollo como el manejo de los sentidos, es decir la estimulación sensorial, (vista, gusto, tacto, escucha, olfato), la posibilidad de vincularlo, además, con una actividad motora, interactuando mediante el lenguaje con sus pares o con el adulto.

Pude observar que en el salón se propician este tipo de interacciones pero que aún falta optimizarlas, un ejemplo ya citado son los momentos de la comida y del aseo personal; en esta interacción por Ej. : Se observa como los niños han interiorizado pautas de orden, de secuencia, de control de los espacios, sin embargo ya durante la rutina se podrían potenciar otros aspectos del aprendizaje, como lo sensorial (textura de los alimentos, forma, olor, sabor,), lógicamente que esto implicaría más tiempo, aunque no necesariamente más recursos didácticos ya que el alimento en sí, se convierte en el recurso para el aprendizaje del niño y la niña.

Investigadores como León (1998) aseguran que para los niños y niñas de estas edades se debe proponer un espacio pedagógico de descubrimiento y exploración, y de intervención oportuna del adulto., es decir, el ambiente ha de estar estructurado para que experimenten con su cuerpo y desarrollen sus habilidades y destrezas con una atención individualizada del adulto, de ahí la importancia de que el tiempo que el niño y la niña pasan en un centro infantil debe ser un tiempo de calidad, en donde además de suplir las necesidades básicas del



infante (alimentación, aseo, sueño) también, se realicen actividades que promuevan el desarrollo significativo de sus habilidades y destrezas.

En la organización de la rutina del salón, a diferencia de los ambientes escolarizados se deben considerar también las necesidades básicas del niño alimentación, descanso, o fisiológicas, tiempo de ir al baño, pues de ello dependerá el tiempo restante para llevar acabo otras actividades de “rutina diaria” o “rutina tradicional”. De acuerdo a Peralta, 2005, p. 85, al respecto señala:

***“El niño con sus características es el que determina estos períodos regulares y no al revés como sucede muchas veces”, continuando afirma, que al considerar las rutinas con niñas y niños pequeños se debe tener en cuenta que no se trata de una estimulación temprana, entendida como una aceleración en los procesos naturales de desarrollo de un infante, sino más bien de una intervención oportuna para potenciar las capacidades, habilidades y potenciales del niño y la niña, en función de su autorrealización personal y social.”***

### **El juego como fuente de desarrollo y aprendizaje desde la concepción de las educadoras del salón de infantes II.**

El tema del juego como elemento consustancial del currículo 0-3, aplicado en las interacciones pedagógicas con niñas niños fue abordado como un punto específico en el grupo focal con educadoras, así como en las entrevistas a dos madres y un padre de familia.

Al respecto, la directora, sintetiza su opinión expresando que mientras el niño juega el niño o niña también aprende, agrega que el aprendizaje solo es posible en un ambiente relajado y lúdico, indica, además, que las educadoras han sido capacitadas desde hace ya varios años en la importancia del juego en su trabajo como mediadoras pedagógicas, considera que en el CDI se promueve el juego como una forma de llevar a niños y niñas hasta el aprendizaje esperado.

Una de las educadoras secunda esta opinión agregando que cuando ellas planifican, siempre aseguran que en las interacciones pedagógicas se incluyan una o dos actividades de juego, esto dependiendo del tiempo y del tipo de rutina que se esté desarrollando.

De igual manera, las otras dos educadoras coinciden que los niños y niñas del salón son pequeños y que las actividades tienen que ser alegres y divertidas, de lo contrario los niños y niñas se aburren, no participan y no se logra el objetivo que es que ellos se desarrollen y aprendan.

Lo expresado por la directora del CDI y las educadoras, nos trae a colación el debate sobre el reducir la naturaleza del juego a un recurso meramente didáctico, cuya principal función es facilitar el logro de competencias y aprendizajes esperados o asumirlo en una dimensión mucho más amplia como un proceso potente de expresión natural del niño, una conducta propia y placentera en esta edad, razón por la que hoy en día se ha convertido en un **objetivo educativo** por sí mismo.

Para Piaget la actividad lúdica es considerada una conducta, esa conducta, en tanto juego, debe cumplir las siguientes condiciones: que se realice simplemente por placer, que no tenga otro objetivo que la actividad lúdica en sí misma, agregaba que el juego no busca eficiencia; que debía ser algo que el niño realice por iniciativa propia. Piaget afirma que el acto intelectual persigue siempre una meta que se halla fuera de él, mientras que el juego, en cambio, tiene el fin en sí mismo.

No obstante, durante la observación en las tres rutinas en el salón se pudo percibir bastante espontaneidad en las actividades realizadas, por Ej. durante el momento de entrada, a pesar que los niños están recién llegados y algunos no se integran con el mismo ritmo que otros, se pudo ver el contenido lúdico en la ronda matutina para animar el momento de entrada al salón.

## **Actividad**

- Todos los niños y niñas sentados en el piso en círculo con una de las educadoras
- La educadora inicia un monólogo animado con expresiones corporales, invitando a niñas y niños a pasar un día bonito, les preguntaba:
- **¡Hoy que queremos jugar ¡!** ,
- **¿Quiénes queremos hacer un tren grande...grande ¡!;**?
- **Y si hacemos una casa entre todos ¡!** , algunos niños respondían yo. Yo ¡!.., otros no hacían mucho caso y se distraían tocando algunos objetos ..
- **A ver ... a ver, ¿ Que tengo en esta mano ¿** , la educadora tomo un cubo , una pelota , una toalla y hacia la pregunta , así sucesivamente algunos niños y niñas mencionaban un objeto que acertaba , otros no , otros niños solo decían : no...no...no es eso...
- La educadora cierra esta actividad inicial con una pequeña canción ya conocida por los NN, mientras mueve sus manos con un títere de calcetín.

**Melodía:** ♪♪

**Abro una manito, la hago bailar...♪ la cierro, la abro ♪...♪ y la vuelvo a guardar. ♪♪ abro otra manito...♪ la hago bailar...yo que estoy llegando ♪ ♪ me pongo a saludar.**

La mayoría de los niños y niñas en círculo imitaban a la educadora, entonando la melodía, luego se pudo observar como algunos niños pidieron a la educadora ponerse el calcetín en sus manitos. La educadora se coloca el calcetín, mientras entona la melodía y les movía las manos.

Al respecto, Bruner (1984) hace referencia a tres de las características del juego en la Primera Infancia: el juego es en sí mismo un motivo de exploración, es una actividad para uno mismo y no para los otros, es un medio para la invención, (p. 164); Bruner reconoce que el juego y la exploración están íntimamente relacionadas y no pueden estar el uno sin el otro, pues los dos se complementan.

Otra opinión de las educadoras es que el juego debe asumirse también como un derecho de niñas y niños, agrega, que cuando el niño juega también expresa muchas cosas que vive en el hogar, este planteamiento de la educadora incorpora dos elementos importantes como son el enfoque de derechos y el papel del juego como elemento mediador para el desarrollo del afecto y las emociones de NN. Sobre este tema, Ma victoria Peralta nos dice lo siguiente:

***” En el caso del nivel inicial, es fundamental volver a ubicar el juego en el centro del aprendizaje, los jardines de infantes se están convirtiendo en espacios que preparan para una etapa posterior, pero los niños no están jugando, no están descubriendo, no están imaginando, no se están asombrando. Los niños tienen que jugar porque esa es su forma de vida y así aprenden”.***

Algunos juegos que logre observar durante los días que se visitó el CDI fueron los siguientes: Escondarse para que los busquen. Tirar la pelota con fuerza e ir el mismo a recogerla mientras corre. Halar o empujar carritos. Armar figuras con lego sonar instrumentos como tambor, pitoreta, cambiar ropa a muñecos o muñecas, insertar figuras, entre otros.

Por otro lado, en la entrevista con las madres, una de ellas expresa que poco a poco ha logrado ir entendiendo lo importante que es que su niña juegue, anteriormente siempre lo vio, como una pérdida de tiempo, más bien creía que lo que su hijo debía ya de estar recibiendo son sus primeros números y letras, entendía el acto de jugar como un acto de diversión únicamente. Agrega que ahora que ha participado en varias capacitaciones ha logrado comprender que el juego también es importante para que su niña se desarrolle ya que mientras juega ella se imagina cosas, también aprende como relacionarse con los otros niños.

En concordancia con la opinión de esta mamá, hay que tener presente que las actividades lúdicas le permiten al niño/a, participar en roles sociales y tratar de crear y de resolver problemas complejos que le servirán para hacer frente a tareas desafiantes, lo que es muy importante en su vida adulta, genera conocimientos y

actitudes frente a la vida. Tanto al papá como a la mamá se les preguntó en la entrevista si él o ella habían jugado durante su infancia.

Esta pregunta tuvo la intención de establecer un punto de partida común para proseguir con el tema, una de las madres y el papá manifestaron que ellos efectivamente tuvieron la oportunidad de jugar cuando estaban pequeños, hasta ya avanzada la etapa de su adolescencia, contaron cuales eran esos juegos y hasta algunas anécdotas, no así en el caso de la otra madre quien expresó que ella por el contrario había jugado muy poco, de manera que sus recuerdos de juego son escasos en esta etapa de su vida.,

Esta segunda madre plantea que a ella ahora si le gusta que su niña juegue, entiende que una buena parte del tiempo que permanece en el CDI disfruta de actividades de juegos, pero que la educadora les ha explicado que eso no es que el niño este perdiendo el tiempo, sino que es su forma de aprender cosas nuevas, sin dejar de divertirse.

En el caso del padre de familia entrevistado, manifiesta que ver a su hijo feliz es lo más importante para él, así mismo, expresa que su hijo es un niño con mucha energía, cuando está en la casa él se entusiasma con cualquier objeto, a pesar que le compra juguetes de moda que sabe que le gustan, muchas veces, sucede que no les hace caso, a su hijo le gusta jugar con cajas viejas, con botellas, otros.

Sobre este último tema referido por el papá, nos refiere Ulloa 2008:

***“Se tiende a pensar que las niñas y los niños necesitan para jugar objetos altamente sofisticados, juguetes con mecanismos complejos y costosos, Sin embargo, “el principal rasgo que debería mantenerse a la hora de seleccionar estos objetos es el potencial lúdico del material”.***

De los elementos observados y la opinión de educadoras y madres, padres de familia se logra patentizar que el juego y el movimiento son dimensiones complementarias en el niño/a y que en el salón de infantes II se promueven con una clara intencionalidad pedagógica y con una fuerte carga comunicativa. Los

gestos en el juego, tienen un carácter muy explícito y un propósito claro, el de hacer comprender al otro intereses, necesidades y su estados de ánimo, el niño a través del juego se pone en contacto con las cosas y aprende, su utilidad y sus cualidades.

### **Condiciones del espacio físico y de los ambientes para promover el desarrollo y aprendizaje de NN en el salón de infantes II**

A pesar que la casa donde funciona el CDI, es una construcción que ya data de varias décadas, durante las visitas de observación realizadas, se pudo verificar que el edificio en su conjunto se encuentra en condiciones aceptables desde el punto de vista constructivo, se evidencia un buen mantenimiento de las instalaciones;

En este sentido, en la entrevista con dos madres de familia, ellas coinciden que hay que reconocer la gestión por parte de la dirección del centro quien con el apoyo de las educadoras, personal administrativo y padres de familias, siempre están pendientes de cualquier tipo de desperfecto y asegurando siempre prever cualquier situación irregular que vaya a poner en peligro y alterar la estancia de las niñas y niños, todo esto en la medida de las posibilidades presupuestarias. Así mismo, hace 4 años, este CDI fue incluido en un programa de remodelación y ampliación de espacios, que administra la presidencia de la república, de manera que parte de su estructura fue remodelada y reforzada.

No obstante, aún con toda esta buena gestión, durante la entrevista con las educadoras al momento de compartir su sentir y opinión acerca de las cosas que les gustaría mejorar en el centro, las tres coincidían que la primera necesidad que ellas identificaban, era precisamente poder ampliar los espacios de trabajo con los niños y la estructura física del CDI en su conjunto.

En esta misma línea, Identifican como una limitante, el no poder contar con una área verde que les permita la realización de actividades al aire libre y de contacto con la naturaleza con los niños, siendo este un contenido muy amplio en el currículo de 0-3, este último aspecto se considera como una de las mayores

debilidades que enfrenta el CDI ya que el edificio donde funciona, resulta pequeño considerando que la demanda de matrícula rebasa la capacidad física del local.

Sobre este tema, Margaret McMillan (1919): *The Nurse School*, citado por peralta 2009, indicaba, lo siguiente:

***“Los niños desean espacio en todas las edades. Pero en el período comprendido entre uno y seis años, un espacio amplio, es casi tan deseado como la comida y el aire, para moverse, correr y averiguar cosas a cada nuevo movimiento, sentir su propia vida en cada parte del cuerpo”.***

No obstante, una de las educadoras expresa que aún con esta limitante, ellas buscan como innovar con materiales del medio y aprovechan el pequeño espacio de las jardineras y desde ahí recrean con los NN los aprendizajes, estando clara que esto es insuficiente ya que el poco espacio en sí, es la principal limitante, otro recurso que ha ayudado mucho para compensar esta debilidad del ambiente físico son los recorridos y/o pequeñas caminatas que realizan con los NN dos veces por semana a un parque cercano al CDI, aquí los niños, juegan, corren con mayor libertad y disfrutan del contacto con la naturaleza.

Al respecto, Abad (2006, p. 1) hace referencia a la importancia de contar con ***“un espacio educativo que exprese y comunique el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece”***, buscando la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico; es decir, una escuela que prepare para la vida, en la cual “se viva” y su diseño arquitectónico, equipamiento y ambientación, “albergue[n] los derechos de los niños, de los trabajadores y de las familias”, ofreciendo espacios para el juego, la exploración, los recorridos múltiples, los retos, las conquistas y los desafíos, que permitan hacer y deshacer, para crear, descubrir, adquirir nuevas habilidades, aprender, equivocarse y donde todas las experiencias vividas sean valoradas.”

Es importante que exista un ambiente de amplitud y libertad para que el niño desarrolle su potencial creativo, a su vez siempre es válido que existan reglas para el manejo del espacio físico y la manipulación de los elementos del medio, la capacidad de desplazarse motrizmente, es vital en la edad temprana intentar nuevos modos de usar el espacio y los materiales, que en él se encuentran son elementos que favorecen o limitan el desarrollo y la creatividad de los niños.

En esta misma línea, Reggio Children y Domus Academy Research Center, pág. 18, comenta que un ambiente escolar agradable debe ser un “espacio transformable, dúctil, capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo”.

Agrega la importancia de considerar la relación entre la escuela y la comunidad, de modo que la estética, la cultura y la organización de la escuela estén permeadas por este entorno comunitario, tan importante en la vida del niño, aspectos que pueden obtenerse utilizando el espacio físico escolar fuera de horario y en actividades no estrictamente relacionadas con el centro educativo, es decir, fiestas, consejos comunales y actividades comunitarias.

De igual manera, se pudo corroborar que los recursos y materiales didácticos disponibles en el salón aunque si bien, no muy variados, en su mayoría son pertinentes culturalmente, seguros y accesibles para su edad, esto es otro elemento relevante en el espacio físico, se observa que hubo un trabajo previo de selección de los materiales indicados para estimular las distintas áreas del desarrollo, de manera que faciliten experiencias de aprendizaje de calidad y que incentiven su imaginación y creatividad.

Observo la necesidad de un mayor equilibrio en la distribución y ubicación de algunos juguetes de uso manual, puesto que hay espacios del salón un poco sobrecargados ; Ante la limitante del espacio físico, los rincones temáticos son igualmente pequeños pero los materiales son llamativos, seguros, acordes y cercanos a la comprensión cognitiva del niño y la niña en ese rango de edad, entre estos se pueden identificar: Plantas, figuras con representación de roles



cotidianos, objetos del contexto, que permitan al niño visualizarse y visualizar su contexto cercano como propio, así como fortalecer su sentido de pertenencia e identidad cultural.

De acuerdo a lo establecido en la Normativa que rige el funcionamiento de los Centros de desarrollo Infantil (CDI), MIFAN, 2018, se establece lo siguiente:

***“Los espacios donde se desarrollen las diferentes actividades deben garantizar la comodidad visual mediante condiciones de iluminación que faciliten el proceso de aprendizaje y el adecuado desarrollo de las actividades en un ambiente de bienestar. De igual forma es necesario garantizar la comodidad térmica que permita la conservación de temperatura, calidad de aire y ventilación, y la comodidad auditiva. ((Normativa para el funcionamiento de los CDI MIFAN, 2018). En esta misma línea, otro aspecto que establece esta normativa, es el siguiente:***

***“Es indispensable disponer de Juegos infantiles al aire libre. Área al aire libre para huerto escolar, Jardinería y áreas verdes , tomar en cuenta además que dentro de las actividades a realizar, se encuentran periodos de descanso para los NN , por lo que el ambiente debe poder modificar estas condiciones para lograr un ambiente tranquilo de reposo., de igual manera, los espacios donde se desarrollen las diferentes actividades deben garantizar la comodidad visual mediante condiciones de iluminación que faciliten el proceso de aprendizaje y el adecuado desarrollo de las actividades en un ambiente de bienestar. De igual forma es necesario garantizar la comodidad térmica que permita la conservación de temperatura, calidad de aire y ventilación, y la comodidad auditiva.***

Como se puede observar, el CDI Monseñor Lezcano y el salón de infantes II en particular, presentan una situación deficitaria en este aspecto, ya que no cumple con la mayoría de los parámetros orientados en la normativa del MIFAN en cuanto a la distribución y calidad de los espacios.

Como bien afirman las educadoras y las madres, el problema de la saturación del espacio físico es uno de los desafíos primordiales ya que aunque tanto la dirección del centro, educadoras y familias colaboran para innovar y optimizar con la ambientación de los pocos espacios al aire libre, todo esfuerzo en este sentido resulta insuficiente de cara a la urgente necesidad de que los niños y niñas puedan contar con suficiente espacio para sus actividades, especialmente aquellas que ameritan realizarse al aire libre.

#### **17.4. Propósito 4**

**Expectativas de madres y padres de familias en relación al servicio que reciben sus hijos e hijas en el salón de infantes II, del CDI, Monseñor Lezcano.**

Con el fin de profundizar en el rol y las expectativas que tienen las familias en relación al servicio que reciben sus niños y niñas en el salón de infantes, se entrevistó a dos madres y a un padre de familia, de igual manera una de las madres y el papá también participaron durante el grupo focal, un primer hallazgo fue que en los tres casos coincidentemente la principal expectativa es que sus NN estén bien cuidados y en un ambiente seguro, mientras ellos trabajan.

Otra opinión fue que se sienten satisfechos por el ambiente que se les proporciona a sus hijos, la dedicación de las educadoras, directora y personal en general, una de la madres agrega que para ella lo más importante es saber que su niña queda todos los días de lunes a viernes en buenas manos , con personas decentes, preparadas y con vocación de atenderá a niños y niñas pequeños , esto le da mucha tranquilidad , cosa que no tuvo con su hijo mayor a quien tenía que dejar con una sobrina , otras veces con una vecina.

Por otro lado, el padre manifiesta que además que su hijo está bien cuidado que para él es lo más importante, también espera que su niño aprenda a socializar más con otros niños de su edad ya que en relación a sus dos hermanos hay mucha diferencia de edad y él niño no tiene con quien jugar en la casa ya que en

el vecindario de igual manera no hay niños pequeños. Por esa razón el ve al CDI como un espacio donde su niño pueda tener amiguitos de su edad y aprender a compartir.

Una de las madres agrega que también espera que en el CDI le ayuden para ir preparándolo desde ya al niño para cuando tenga que ir al preescolar. Manifiesta que su niño es muy inteligente, que capta rápido, que en definitiva espera que en el CDI vaya desde ya aprendiendo los números , las primeras letras , lógicamente sin forzarlo porque el aún está muy pequeño y no puede tener un nivel de exigencia como un niño ya con responsabilidades escolares, ella le ha preguntado a la educadora si necesita que le compre algún tipo de material como libros de colorear con letras, figuras o números pero que la maestra le ha expresado que por ahora no, que eso será más adelante.

### **Rol de la familia en el proceso de aprendizaje del niño/a**

En el grupo focal, tanto la directora como dos de las educadoras manifestaron que ellas siempre insisten con los padres y madres de familia en el sentido que, los primeros educadores de los niños y niñas son ellos, el primer espacio de aprendizaje es el hogar y su comunidad. Una de las educadoras además agrega “Los NN cuando llegan al CDI, no son una página en blanco, ellos llevan a diario todo lo que viven, experimentan y aprenden de sus padres, esta influencia es la más importante para su desarrollo”.

Otra educadora amplía ejemplificando lo siguiente: cuando un NN del salón presenta una conducta o un comportamiento determinado que se considera necesario abordar con la mamá o papá, se les llama para conversar, generalmente la actitud que estos asumen es defensiva o en otros se trata de evadir o desconocer lo que se le está compartiendo en ese momento. En algunos padres y madres aún persiste la idea de que sus niños a esa edad no logran percibir y menos aún entender, lo que viven o perciben en el hogar.

El planteamiento anterior también se abordó con ellos durante las entrevistas, no obstante, en el caso de los entrevistados, los tres reconocen que efectivamente sus niños captan y aprenden de todo lo que se vive en la casa, agregaba una de las madres que ella esta consiente de esto y que por eso siempre tiene el cuidado de proteger a su niño de algunas situaciones difíciles que le ha tocado enfrentar en su casa últimamente.

Por otro lado, el padre expresa que en su casa él y su esposa más bien procuran reforzar las actividades que su niño está aprendiendo por primera vez en el CDI, por Ej. Que el niño se pueda poner la camisa solo, quitársela y ponérsela, es algo que él no lo hacía hasta antes de entrar al CDI. El padre expresa que práctica con él niño, lo hace como que está jugando, a ver quién lo hace primero y el niño lo ve como algo divertido. Concluye diciendo que para él es muy importante conocer lo nuevo que su niño va aprendiendo cada día y así practicarlo en la casa

De lo expresado por los padres de familia y educadoras se puede concluir reafirmando dos aspectos importantes:

1) En el CDI, niñas y niños vienen a recibir una atención integral más intencionada desde el punto de vista educativo y de su desarrollo integral, pero no hay que olvidar que esta atención tiene como punto de partida el apoyo que pueda brindar la familia en todo este proceso

2) No se puede obviar la influencia determinante que tiene la familia sobre los NN, a partir de sus valores, creencias, normas y estilos de convivencia, todo este andamiaje socio cultural es fundamental para apoyar su desarrollo y condiciona en gran parte su crecimiento físico, cognitivo, emocional, por tanto también sus posibilidades de aprendizaje; En este sentido, la especialista en temas de la infancia. Rosa Blanco, 2014 nos dice lo siguiente:

***“La influencia de la familia en la primera infancia es aún más decisiva que en otras edades, por lo que es preciso integrar a los padres para que formen parte de los procesos educativos”.***

De igual manera, el aspecto afectivo y los estilos de crianza son muy importantes, sobre todo en sus primeros tres años de vida, la concepción del niño como sujeto de derechos y los cambios ocurridos en la estructura tradicional familiar han impactado sobre las pautas de crianza que reciben los niños y niñas más pequeños. Por ejemplo: un ambiente familiar en el que no se habla a los niños, se valora como bueno que el niño no moleste, que siempre este quieto, se le prohíbe tocar objetos, se le habla con violencia, es claro que este estilo de crianza más bien inhibe las posibilidades de aprendizaje de los niños. Las familias y los cuidadores significativos son la fuente primordial de experiencias y de afecto, los niños y niñas requieren ambientes cálidos y receptivos que los protejan de la desaprobación y castigos inadecuados, además necesitan oportunidades para explorar su mundo, jugar y aprender.

### **Iniciativas que se promueven desde la dirección del CDI para fortalecer y lograr mayor compromiso de las familias**

Tanto la directora como las educadoras manifiestan que para ellas siempre es una prioridad, la comunicación con la familia, están conscientes que su papel en la educación del niño/a es decisivo, expresan que los padres y madres del salón de infantes en su mayoría son muy colaboradores, sin embargo, es evidente que algunas veces su prioridad no son sus niños más pequeños, existe la tendencia a priorizar a los niños y niñas más grandes del núcleo familiar.

Agregan que esta tendencia que se indica, siempre ha existido puesto que ellos, los padres y madres parten de que todo lo relacionado con su niño pequeño es más sencillo, menos complejo que las del otro niño o niña que está en la escuela primaria o secundaria y que por tanto puede esperar o se puede solucionar más rápido.

Consideran que es fundamental la comunicación diaria con las familias, por esta razón ellas procuran siempre tener este contacto diario con papá o mamá y se aprovecha el tiempo cuando llegan a dejarlo por la mañana, aunque entienden que

no es lo más deseable. Otro mecanismo son las reuniones mensuales, así como las citas dirigidas que generalmente son por las tardes, para abordar o revisar situaciones de interés con uno u otro niño.

Otra modalidad de comunicación y de involucramiento de la familia son los encuentros de capacitación o las escuelas en valores que se realizan bimensualmente, en estos encuentros se abordan temas de interés que han sido previamente identificados por las educadoras. Estos temas en algunos casos son impartidos por un técnico de la delegación del MIFAN, o bien por ellas mismas o la directora.

De igual manera, estos encuentros tienen como finalidad de que los padres, madres y tutores conozcan la importancia de los efectos positivos de la educación temprana, la forma en que aprenden sus hijos en esta edad y principalmente como incorporar estos procesos de estimulación como parte de la rutina diaria con las niñas y los niños.

La metodología de estos encuentros bimensuales es activa participativa, también se utilizan videos, socio dramas, testimonios donde se resaltan experiencias positivas de padres y madres en el acompañamiento a la atención integral de su niño/a en el hogar, también se promueve el intercambio de experiencias entre madres con niños y niñas de la misma edad.

Igualmente, las educadoras refieren que, como parte del funcionamiento permanente para asegurar la comunicación con las familias, semanalmente se programan citas con familias, no necesariamente solo para ver dificultades que puedan tener sus hijos, sino también para involucrarlos en el proceso del niño, que la familia pueda estar enterada, informada de cómo va su hijo y para que haya seguimiento y apoyo en el hogar”.

En esta misma línea, citando a Gerstenhaber Claudia 2011, dice lo siguiente:

***“El trabajo conjunto que se desarrolla entre el centro infantil y la familia, contribuye al desarrollo óptimo de los niños, en estas edades; además de que fortalece y consolida los vínculos entre los infantes, el hogar y la institución, Así mismo agrega, “la supervivencia de los niños y niñas depende, en gran parte, de la proximidad que tengan con los adultos que les rodean ,el personal docente tiene la obligación de informar con discreción, a los padres y madres, de cualquier comportamiento que el niño o la niña presente, para trazar una línea de intervención de común acuerdo.*”**

Por otro lado, es importante acotar en este punto, el como la tecnología y principalmente el acceso a la información a través del internet y los medios de comunicación, cada vez más cercanos a las familias, pueden ser aprovechados de manera positiva y como ha empezado a generar una forma distinta de comprender y entender las posibilidades de aprender de los niños más pequeños y sus potencialidades.

#### **Actividades que visibilizan la participación de la familia en el CDI**

Una dificultad expresada por una de las educadoras es que los padres y madres generalmente ven reflejado su aporte y participación en el proceso educativo de su hijo a través de su colaboración en asuntos logísticos, de apoyo económico o bien de apoyo operativo en las actividades que se programan, principalmente, ferias, kermes, celebración de efemérides o de jornadas temáticas como las fiestas patrias, el día del niño, la feria de verano, así como algunas festividades religiosas.

En relación a este punto la directora agrega que si bien, la mayoría de los padres y madres de familia asisten a las reuniones cuando se les convoca, sin embargo, a la hora de asumir compromisos para alguna actividad quienes participan son por lo general los más comprometidos.

En conclusión y recogiendo la experiencia en el salón de infantes, una vez más se evidencia que nuestros niños y niñas requieren atención, cuidados y servicios intencionados pedagógicamente que apoyen el despliegue de habilidades, destrezas y competencias socio afectivas en todas las áreas de su desarrollo pero que de igual manera, este trabajo siempre será insuficiente si a las familias no se les brinda la orientación, el acompañamiento permanente para dotarles de las herramientas y conocimientos necesarios que les facilite cumplir su papel de primeros educadores y formadores de su hijo e hija.

## **XVIII. Conclusiones**

- 1. Es importante reconocer el trabajo que realizan las educadoras del salón de infantes II y en general el personal del CDI Monseñor Lezcano. Con su dedicación aseguran la calidad del servicio que se brinda a diario a niñas y niños, uno de los centros de atención infantil con una larga y enriquecedora experiencia en la ciudad de Managua, forjador de varias generaciones de jóvenes profesionales que dieron sus primeros pasos en este mismo espacio, aún cuando no se contaba con todos los conocimientos que hoy se dispone para la atención y educación a niñas y niños en edad temprana.*
- 2. Es digno de reconocer que aún en medio de las dificultades administrativas, presupuestarias, otros, se haya logrado sostener y mantenerse como una opción educativa accesible y de calidad para los NN de los barrios del sector occidental de Managua.*
- 3. El salón de infantes II, del CDI Monseñor Lezcano, objeto de nuestro estudio, es una muestra palpable de la complejidad que encierra la práctica cotidiana de un servicio de atención integral a niñas y niños en edad temprana, más allá del debate conceptual de que es lo primero, si **el cuidado o el aprendizaje** se pudo comprobar a lo largo del estudio que el eje transversal del servicio es **el bienestar del niño**, en su sentido más amplio.*



*Como bien lo afirmaba una de las educadoras, la primera responsabilidad es que el niño este bien, que este feliz, sano y seguro, solo así el niño estará en condiciones de aprender y desarrollarse integralmente.*

- 4. A lo largo del estudio se pudo observar que aún persiste cierta concepción mecánica de tratar de separar las acciones de cuidado, con aquellas que se consideran meramente “actividades o interacciones de aprendizaje”. Sobre este punto es importante continuar capacitando a las educadoras, familias y capacitándonos todos los que estamos vinculados a este trabajo educativo con la Primera Infancia. Desde los nuevos paradigmas del desarrollo infantil temprano queda claro que ambos elementos, integran y consolidan lo que es la Atención integral, incorporando su bienestar y sus oportunidades, potenciales de aprendizaje.*
  
- 5. Desde la experiencia del salón de infantes se pudo observar que se puede asegurar un buen cuidado y condiciones de bienestar al tiempo que niños y niñas igualmente aprenden desde esas mismas actividades de cuidado y protección, es muy satisfactorio observar que las educadoras poco a poco van integrando esta perspectiva, principalmente desde las mismas rutinas y practicas pedagógicas.*
  
- 6. El currículo de 0-3 que se utiliza como base de la planificación de las actividades del salón de infante, hace evidente la intencionalidad pedagógica del trabajo educativo que se lleva a cabo, la aplicación del mismo es una fortaleza pedagógica y didáctica, esencial para lograr esa conexión necesaria durante las rutinas en el salón y así optimizar este espacio, como un momento de aprendizaje, potenciador y de oportunidades para su desarrollo*

7. *La expectativa central de padres y madres de familia entrevistados, también es coincidente con la idea de que el CDI es la garantía que su hijo o hija está en buenas manos y eso le genera la tranquilidad y seguridad necesaria para poder trabajar con la confianza que su niño, niña, estará en condiciones seguras durante ese tiempo. Sin embargo, es satisfactorio observar que al mismo tiempo ya hay una mayor comprensión sobre las potencialidades y posibilidades de aprendizaje que tienen los niños/as en esta edad, por tanto, contribuye a dimensionar la importancia del CDI, como un espacio educativo y no solo de cuidado.*
  
8. *Es evidente la dificultad que presenta el CDI en su conjunto, en relación a la saturación de su espacio físico, se puede afirmar que esto es la mayor limitante para realizar su labor con una mayor eficacia, es válido reconocer el esfuerzo que realizan las educadoras por innovar , adaptar y movilizar los recursos didácticos de un lugar a otro y así garantizar los ambientes necesarios, sin embargo, la falta de espacio no se puede compensar , principalmente la falta de área verde y espacios al aire libre.*
  
9. *Esta limitante del espacio físico del salón y en general del CDI, cruza y afecta otros ámbitos del servicio de atención diaria ya que limita otros aspectos como es la ambientación pedagógica, la programación de las actividades y por tanto afecta la calidad misma del servicio educativo.*

## **XIX. Recomendaciones**

### ***Al Ministerio de la Familia, como instancia rectora de los Centros de desarrollo Infantil (MIFAN.)***

- 1. El MIFAN debe asegurar el monitoreo y seguimiento al trabajo educativo que se brinda en los CDI, de esta manera poder retroalimentar a las educadoras y aportarles experiencias que puedan ser adaptadas a su realidad e implementarlas de acuerdo a sus recursos.*
- 2. Continuar fortaleciendo las capacidades de las educadoras asignadas al salón de infantes II, así como al personal técnico en general del CDI, enfatizar en algunos temas esenciales del currículo , como el juego , la ambientación de los espacios, planificación , de igual manera incluir en esta formación otros temas transversales, como proveer herramientas a la familia para un mejor acompañamiento al proceso educativo del niño/a; como incentivar nuevos modelos de crianza positiva, entre otros temas.*
- 3. La necesidad de fortalecer e incentivar una mayor participación de madres y padres de familia con niños/as en el salón de infantes, no solo en las actividades recreativas o de apoyo logístico de forma eventual, sino una participación más significativa, de cara al proceso educativo del niño/a, es uno de los desafíos en los que hay que continuar trabajando y sensibilizando.*
- 4. Se hace necesario fortalecer las capacidades de las educadoras del salón de infantes y del CDI en general, de manera que puedan ampliar sus conocimientos acerca de la importancia del juego como fuente de vida y de desarrollo del niño/a, incentivar el juego en los niños /as , no solo como un recurso didáctico sino también, como un derecho al disfrute en esta importante etapa de su vida , tenemos que lograr despertar mayor sensibilidad sobre este tema en nuestras educadoras a la par que trabajamos en conjunto por fortalecer sus capacidades de manera integral.*

5. *Siempre en relación al juego, es importante, tratar de rescatar en la conceptualización de las educadoras del salón, el carácter de placer y disfrute natural del juego como fuente de crecimiento y desarrollo en los niños y niñas y no solo enfocarlo como un recurso o herramienta pedagógica.*
6. *Continuar fortaleciendo las acciones encaminadas a sostener y mejorar la comunicación con la familia, hasta ahora la experiencia que se está implementando es interesante, pero considero que se puede mejorar, ampliando los contenidos en las escuelas en valores y en los encuentros bimensuales*
7. *Considerar incluir en la planificación del CDI los grupos o talleres de crecimiento y sanación emocional con el personal, especialmente con las educadoras que son quienes están en contacto directo con los niños/as, a fin de fortalecer sus competencias socio afectivas y emocionales que les permitan crear y transmitir a los niños /as climas positivos a lo interior del ambiente educativo en el salón.*
8. *Considerar como una prioridad, la posibilidad de incluir al CDI de Monseñor Lezcano, en los planes futuros a corto plazo de remodelación y ampliación de espacios seguros para la atención en los CDI, que impulsa y administra la presidencia de la república en conjunto con el MIFAN.*
9. *Para finalizar, mi reconocimiento al personal docente del CDI, en especial a las educadoras del salón de infantes II, su esfuerzo diario y su dedicación es una de las principales fortalezas del centro, no obstante, se requiere también de una voluntad permanente por la actualización y el intercambio profesional y académica ya que solo así enriquecemos nuestra experiencia*

*diaria y estaremos en capacidad de mejorar cada día mas la calidad de la atención que le damos a nuestros niños y niñas.*

*10.La dirección del CDI realiza una eficiente labor de gestión en la búsqueda de mejorar día a día las condiciones del centro y por ende la calidad del servicio, es recomendable buscar espacios de cooperación o hermanamiento con organismos o agencias que apoyan el trabajo con la niñez nicaragüense a fin de gestionar apoyos que permitan ampliar la planta física y mejorar así los ambientes necesarios para que ayuden a fortalecer la calidad de la atención integral a nuestros niños y niñas que asisten al CDI.*

## XX. Referencias bibliográficas

- Araujo María Cándida , Boo Florencia, *Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe*, BID, Washington 2015
- Armus Marcela, Duhalde Constanza, Oliver Mónica, *Desarrollo emocional, clave para la primera infancia de 0-3*, Fundación Kaleidos, UNICEF, Argentina, 2012
- Alegre, Silvina. *El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico*. Argentina, 2013
- Acuña Roger, Santiago, Aymes López Gabriela; Vigil Moliner Bertha *Programa de Intervención para niños y niñas con altas capacidades y su evaluación Programa Imagino, creo y aprendo*, Guadalajara México 2016
- Asamblea Nacional. *Ley General de Educación*. Nicaragua 2006
- Bedregal Paula, Pardo Marcela, *Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño*, UNICEF, Chile, 2004.
- Belda Poyato Javier, *Sensibilización de la respuesta emocional y neuro endocrina al estrés*, Barcelona 2016
- Benguigui y Molina, 2004; *De la sobrevida al desarrollo integral de la infancia: Pasos en el desarrollo del sistema de protección integral a la infancia*, Chile 2004.
- Bocas Silvia y Campos Roció, *Fundamentos de la Educación Inicial*, SICA, Guatemala 2012
- Bowlby Jhon, *Teoría del Apego*, Reyno Unido, Inglaterra, 1970.
- Bronfenbrenner, U. 1979. "The Ecology of Human Development". Cambridge, MA, Harvard University Press: 22. (Traducción libre, no autorizada).
- Campos, Anna Lucia, *Una Mirada desde la neuroeducación*, OEA, 2008)
- Castorina José Antonio, *Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar*, buenos aires, 2014.

- *Elvir y Asensio. La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: Desafíos y Perspectivas, Nicaragua, 2006*
- *Feldman Robert, Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia, Argentina, 2009.*
- *Fujimoto-Gómez y Eming Young Desarrollo infantil temprano: Lecciones de los programas no formales, Banco Mundial 2006*
- *García-Madruga Juan, Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación, Universidad de Barcelona ,2008*
- *Gertner, Gaston, Johanssen, Julia, Martínez Sebastián, Perfil de desarrollo infantil temprano en la población elegible para visitas en Bolivia, BID, 2016.*
- *Manhey Monica, citando a Emi Pikler, Chile 20012.*
- *Navarro Flavio Marcos, Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina, Igualdad para hoy y mañana, CEPAL, 2014.*
- *ONU, Convención Internacional de los derechos del niño, ONU, 1989*
- *Peralta M. V. & Fujimoto Gómez G. La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI. Chile. 1998.*
- *Peralta, M. V. Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. Chile.2004*
- *Peralta M. V. Algunos criterios para el trabajo pedagógico con los bebés. Chile. 2008*
- *Peralta, M.V. La educación infantil: El desafío de la calidad. Fundación Bernard Van Leer. Países Bajos. 2008.*
- *Peralta María Victoria, Historia de la Educación Infantil, Universidad central, Chile, 2009*
- *RIERA, M. A. "Marco ambiental y distribución de espacios" en varios. La Educación Infantil. Madrid,1990*

- Sojo Ana, *“De la evanescencia a la mira: el cuidado como eje de políticas y de actores en América Latina”*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile 2011).
- Schunk D. (1997). *Aprendizaje y procesos cognitivos complejos. En Teorías del aprendizaje.* (pp.191 – 232) México: Pearson Educación.
- UNICEF. *“Convención sobre los Derechos del Niño”*. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia. Primera infancia.* Nueva York, UNICEF.2001.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento: Atención y educación de la primera infancia.*
- Wertsch James, *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós. Buenos Aires. 1988

### **Documentos oficiales / Estado de Nicaragua**

- *Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. Política Nacional de la Primera Infancia, Amor Para los Más Chiquitos.* Nicaragua. 2011
- MIFAN. *Dirección Primera Infancia. Programa Curricular 0-3.* Nicaragua. 2014.
- MIFAN. *Dirección Primera Infancia. Informe Diagnostico del Funcionamiento CDI.* Nicaragua. 2015
- *Normativa que rige el funcionamiento de los Centros de desarrollo Infantil (CDI),* MIFAN, 2018
- *Ministerio de Salud. Normativa 144, Manual de vigilancia y promoción del crecimiento y desarrollo (VPCD) de niños y niñas menores de 6 años.* Managua. Nicaragua, 2017
- *Ministerio de salud, Gobierno de Nicaragua, Guía nutricional,* 2012



**XXI. Anexos**

**Guía de Cotejo – Anexo # 1**

**Observación/ Testigo**

La educadora se dirige a los niños de forma afectiva	Se observa	No se observa
La educadora responde de manera oportuna a las preguntas de los niños		
La educadora tiene contacto corporal afectivo y cálido con los niños		
La educadora sonríe durante las actividades, se dirige con afecto...		

**XXII. Aprendizaje significativo del niño (a)**

La educadora orienta adecuadamente de manera que incorpora los conocimientos previos del niño		
Hace posible la utilización y manipulación de los materiales por parte de los niños , propiciando la observación , manipulación y comprensión		
Favorece el interés de explorar y de descubrir del niño(a)		
Propicia ...la actividad tiene como punto de partida ...		

**Recursos didácticos utilizados**

Son pertinentes con el entorno cotidiano del niño		
Son accesibles para él y su familia		
Son seguros en su manipulación		

**XXIII. Organización y ambientación de los espacios**

Cuenta con rincones temáticos para el juego..		
Se observa variedad de interacciones		
Se observa variedad de recursos didácticos que utiliza.		

**XXIV. Rol activo de niños y niñas**

Los niños y niñas participan de las actividades ..		
Se tiene considerado estrategias pedagógicas para NNE		
Se motiva a los niños y niñas a participar		
Se incentiva la participación de los niños..		

**Anexo # 2**

***Guía técnica***

***Grupo Focal con padres y madres de familia***

1. Cuánto tiempo lleva su niño en el CDI Monseñor Lezcano
2. Que le motivo a ingresar a su niño en este centro
- 3.Cuál es su opinión acerca de las posibilidades que tiene su niño(a) de aprender en esta edad.
4. Cuáles son sus expectativas con respecto a la atención que recibe su niño(a)
5. Qué opinión tiene en general de la atención que recibe su niño(a)
6. Como se involucra usted en el proceso educativo de su niño
7. Qué tipo de orientaciones recibe de parte de la educadora que atiende a su hijo
8. En qué tipo de actividades se involucra como padre o madre de familia
9. Qué aspectos del servicio educativo que brinda el CDI, le parece muy positivo y que considere importante resaltar para motivar a otros padres y madres de familia.
10. Qué aspectos del servicio educativo que brinda el CDI , considera que deben mejorarse en un futuro

### **ANEXO# 3**

#### **GÍA TÉCNICA / GRUPO FOCAL CON EDUCADORAS**

- Participantes: 5 Educadoras del CDI, Monseñor Lezcano
- Concepto: Calidad del Servicio educativo a niños y niñas de 0-3 en el CDI
- Fecha: -----
- Lugar Centro de desarrollo infantil, Monseñor Lezcano

#### **Preguntas orientadoras:**

1. ¿Qué es lo que más les motiva de su trabajo como educadoras en este centro de desarrollo infantil ¿
2. ¿Cuál es su opinión acerca de las posibilidades de aprendizaje en niños y niñas de 0-3 años de edad ¿
3. De acuerdo a su experiencia, ¿ cómo aprende un niño de 1 y 3 años de edad
4. ¿Cuáles son las ideas fuerza, que orientan su trabajo como educadora acerca de la forma de aprender de niños y niñas ¿
5. ¿En las actividades que hemos referido como se evidencia el aprendizaje del niño(a) ¿
6. Considerando las condiciones actuales del centro, cuales son aquellos elementos que favorecen su trabajo como educadora para el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.
7. ¿Qué elementos o condiciones actuales del centro le limitan u obstaculizan su trabajo como educadora para el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.
8. ¿Desde su práctica como educadora que entiende por rol activo en el niño(a) , lo promueve en el salón de infantes que usted atiende ¿ Como ¿
9. ¿Qué criterios guían la organización de los espacios en el salón de infantes?

10. ¿Qué es el juego para usted y como lo incorpora en su planificación diaria con los niños y niñas.
11. ¿Cuál ha sido su experiencia en cuanto al involucramiento activo de madres y padres, familias a en el proceso de aprendizaje de sus niños y niñas , considera esto como un elemento importante ¿ ... porque ¿
12. ¿Desde su trabajo como educadora, cómo logra involucrar a la familia en el proceso de atención integral y aprendizaje del niño(a)?

**ANEXO 4**

**ESTADISTICA DE NIÑOS ATENDIDOS CDI MONSEÑOR LEZCANO DEL MES DE SEPTIEMBRE 2018**

<b>AREA DE ATENCION</b>	<b>NIÑOS</b>	<b>NIÑAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>EDUCADORAS POR AREAS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
INFANTES I	10	3	13	2	
INFANTES II	15	9	24	2	
I NIVEL	14	13	27	2	
III NIVEL	10	10	20	2	
TOTAL	59	46	105	10	