



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

# PRÁCTICAS, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL





**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

Este libro recopila la producción científica procedente del Primer Congreso Internacional de Educación Inicial “Prácticas, investigación, innovación y perspectivas en el contexto del 2020”, desarrollado del 24 al 26 de agosto de 2020 de manera virtual. Este certamen fue organizado por la Dirección de Educación Inicial (DEI) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador) como uno de los eventos de homenaje al V aniversario de la institución.

A continuación se exponen las principales investigaciones y experiencias relacionadas con la educación inicial emitidas por los autores y representantes, nacionales e internacionales, de las instituciones que participaron en el evento. En conjunto, supone una valiosa herramienta teórico metodológica de referencia para quienes laboran en el nivel educativo preescolar, en aras de lograr un adecuado desarrollo de la personalidad del infante mediante la ayuda de la familia y la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El tema es relevante especialmente en el contexto de los graves problemas ocurridos en los procesos educativos durante la pandemia.





**Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la  
educación inicial**

**Compiladoras:  
Ormary E. Barberi R.  
Liliana Molerio R.**

**Universidad Nacional de Educación del Ecuador – UNAE 2021**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

**Autoridades de la UNAE**

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

**Rectora**

Luis Enrique Hernandez Amaro, PhD.

**Vicerrector Académico**

Graciela De La Caridad Urias Arbolaez, PhD.

**Vicerrectora de Investigación y Posgrado**

**Consejo Superior Universitario**

***Representantes principales del personal académico***

Wilfredo García Felipe, PhD.

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado, PhD.

Diana Patricia Pauta Ortiz, PhD.

Janeth Catalina Mora Oleas, Dra.

Rolando Juan Portela Falgueras, PhD.

**Coordinadores y compiladores:**

Ormary E. Barberi R.

Liliana Molerio R.

**Comité de árbitros:**

Ma. Gladys Cochancela P., Mónica Bustamante S., Vilma A. González S., Janneth A. Morales A., Johanna E. Garrido S., Marcela V. Garcés C., Marcela Barreiro M., Diana P. Saldaña G.

**Comité Científico:**

Ormary Barberi, Liliana Molerio, Marcos Vinicio Vásquez, Gladys Cochancela, Vilma González, Mónica Bustamante, Johanna Garrido, Janneth Morales, Marcela Garcés y Marcela Barreiro.

**Comité Académico:**

Priscila Saldaña, Gisela Quintero, Esthela Durán, Joana Abad, Johanna Garrido, Marcela Garcés, Diana Rodríguez, Charly Valarezo y David Sequera.

**Título:** Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial

**ISBN:** 978-9942-783-67-7

Libro con revisión de pares ciegos

**Dirección Editorial:** Sofía Calle Pesántez, Mgt.

**Diseño y diagramación:** Pedro Molina, Dis.

**Ilustración:** Antonio Bermeo, Lic.

**Corrección de estilo:** Gloria Riera, PhD.

Septiembre, 2021

Azogues - Ecuador

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE, Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

Correo: editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

# Índice

Prólogo	7
Introducción	9
<b>Capítulo 1: Concepciones sobre la infancia y la política pública de la educación inicial en el contexto actual</b>	<b>11</b>
Políticas integrales para el fortalecimiento de la primera infancia en Iberoamérica <i>Tamara Díaz Fouz</i>	13
Factores que influyen en el concepto de la educación inicial ecuatoriana en el siglo XXI, análisis, reformas y desafíos <i>Julieta Valentina Guerrero Arce y Erika Micaela Molina Pérez</i>	21
Innovar en la atención: educación de la cultura de la infancia <i>Vilma Azucena González Sanmartín y Wendy Valeria Yanacallo Pilco</i>	27
Enfoque del pensamiento del sur frente a la teoría del norte, conciencia y criticidad sobre la educación en la primera infancia <i>Ruth Cecilia García Chicaiza, Erika Silvia Casa Llano y Andrea Elizabeth Pozo Potosí</i>	35
<b>Capítulo 2: Tendencias y desafíos del desarrollo profesional docente: experiencias innovadoras en Ecuador y otras latitudes</b>	<b>41</b>
Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Neopass@ction <i>Ormary Egleé Barberi Ruiz y Jennifer Andrea Ordóñez Urgilés</i>	43
El docente investigador. Algunas consideraciones para su formación profesional <i>Griselda Sánchez Orbea, Arleti Molerio Rosa y Jimena Peñaherrera Wilches</i>	49
La Investigación Acción Participativa Transformadora como método de cambio en las prácticas pedagógicas de las docentes del Programa Nacional de Formación Avanzada del área de educación inicial <i>Omaira Zárraga Márquez</i>	55
Perspectivas de género en educación inicial: una mirada desde la formación de docentes en Ecuador <i>Janeth Morocho Minchala y Gisselle Tur Porres</i>	65
<b>Capítulo 3: Prácticas y propuestas asistenciales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo integral infantil desde un enfoque inclusivo y en atención a la diversidad</b>	<b>75</b>
Desarrollo del sentido numérico a través de la uña taptana <i>Roxana Aucchuallpa Fernández y Joana Valeria Abad Calle</i>	77
Creatividad en la primera infancia: escritura creativa <i>Juan Fernando Auquilla Díaz y Janneth Anatolia Morales Astudillo</i>	85
Ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la motricidad fina de niños de preparatoria <i>Daniela Portal Molerio y Bernarda Cristina Fernández Suquilanda</i>	93

Programa de intervención en el desarrollo de la motricidad en niños con discapacidad del nivel de preparatoria de la unidad de educación especializada Manuela Espejo (Guayaquil, Ecuador) <i>Erika Gabriela Guamaní Cordero y Michelle Patricia Marín Procel</i>	101
<b>Capítulo 4: La dinámica psicopedagógica de la Educación Inicial en el contexto COVID-19</b>	<b>109</b>
El papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo <i>Sonsoles Perpiñán Guerras</i>	111
Programa de estimulación de habilidades socioemocionales con niños de cinco años de jardines públicos de Montevideo <i>Tania Presa Rodríguez y María Evangelina Méndez Sauane</i>	117
La práctica docente como vinculación de la expresión artística y el desarrollo de las habilidades sociales <i>Bertha María Villalta Córdova, Patricia Maricela Beltrán Guevara y Xiomara Paola Carrera Herrera</i>	123
Bienestar emocional del docente de educación inicial <i>José Andrés Cortés Valiente y María Isabel Ruiz Segarra</i>	129
Estrategia de formación en línea para agentes educativos a través de la plataforma de la Primera Infancia Puebla (PIP) <i>Claudia Guzmán Zárate, Saraí Aguilar González y Doris Jiménez Flores</i>	137



## Prólogo

Pensar la infancia desde un punto de vista integral nunca deja de ser un imperativo para la sociedad. La preocupación por lo que significa este trayecto de vida hunde sus raíces en la historia e involucra a todos los actores sociales en espacios-tiempos diversos, a veces similares, a veces disímiles. Hacer un recuento sobre los avances en esta materia nos llevaría a reconocer los innegables adelantos, pero también a darnos cuenta de que es y será un tema inacabado dada la complejidad que le es inherente.

La infancia es un periodo particular de la vida, en múltiples ocasiones escuchamos decir que los infantes son el futuro y, aunque no deja de ser cierto y de abrir espacio para visiones a largo plazo, el repetir esta frase como un mantra nos impide ver a esta etapa como un período de desarrollo en sí mismo. Ciertamente, en esta etapa ocurre la maduración biológica y comienza el proceso de madurez y desarrollo de la personalidad en tanto aspecto complejo, dinamizado por factores diversos, proceso en el cual la razón y la emoción se necesitan. Por ello, en cada ocasión que intentamos comprender y reflexionar sobre la formación integral de la primera infancia la realidad nos interpela y surgen nuevas zonas de confluencia, de controversia o de incertidumbre que nos llevan a cuestionar nuestro quehacer, a abrirnos a nuevas realidades que, cual ventanas hacia el conocimiento, nos impelen a repensar continuamente la educación de la primera infancia hacia nuevos derroteros.

En consecuencia, ¿qué significa una educación integral para una infancia plena? Siempre que me hago esta pregunta pienso en las voces de los niños, en sus miradas, sus risas, sus movimientos, sus preguntas y sus deseos, muchas veces inadvertidos. En ocasiones he llegado a cuestionarme la toma de decisiones que en momentos realizamos los docentes, con la mejor de las intenciones, cuando convertimos al niño en receptor pasivo de lo que los adultos, desde nuestra perspectiva, consideramos conveniente. He ahí la importancia de estar atentos a los detalles durante su proceso formativo; he ahí la importancia del docente observador, empático, atento, investigador, quien, a modo detectivesco, dé cuenta de lo que los niños no dicen con palabras, pero que sí expresan con gestos y miradas.

Las voces, sentires y necesidades de los niños pueden tener eco a través de sus docentes. Solo desde este enfoque podremos, no solo ofrecer una educación integral, sino generar conocimiento científico nuevo que ayude, tanto al diseño de innovadoras y pertinentes prácticas como a alimentar las políticas estatales e institucionales para lograr una infancia plena. Que el niño sea feliz debe ser uno de los principales objetivos de la educación, un niño feliz y autónomo puede llegar a ser un ciudadano feliz, autónomo y responsable. La infancia temprana tiene una influencia a lo largo de la vida.

La docencia y la investigación, desde el enfoque tradicional, concebían al niño como objeto que debe ser investigado y no como sujeto activo. La nueva visión de ambas funciones toma en cuenta las voces de actores como el Estado, organismos internacionales, las percepciones, contextos, familias, pero también al propio niño; considerarlo un sujeto implica su participación en nuevos modos, evidentemente científicos, de conocerlo para orientar su proceso formativo. El desarrollo integral del niño tiene una determinante fundamental: la cultura, en tanto construcción socio-histórica y condicionante social que a diario nos alerta su presencia y reclama nuestra atención, el ambiente ofrece oportunidades o amenazas para que los infantes se desarrollen como persona. Ecuador, un territorio rico en culturas de pueblos y nacionalidades, pero también un espacio donde la violencia intrafamiliar ha ganado un lugar evidente, abre espacios para conocer y trabajar la prevención, el desarrollo y la educación integral de sus niños.

En consecuencia, estamos ante la exigente demanda de una nueva arquitectura de la docencia y la investigación en la primera infancia que marque *hic et nunc* la ampliación del mar de posibilidades para una docencia pertinente, de calidad y calidez.

Con estas claves, que hacemos desde la conjugación de la teoría y la experiencia como docente, invitamos a “degustar” la lectura de este denso libro con un sugestivo título: *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial en el contexto 2020* el cual contiene los aportes del Primer Congreso Internacional de Educación Inicial que llevó el mismo nombre. La organización del libro recoge lo expresado en el título expresado en cuatro grandes apartados representativos de lo que

hemos mencionado hasta el momento: un marco teórico-político que apoya la comprensión global del tema, un segundo apartado sobre el rol del docente y tendencias innovadoras en Ecuador sobre su desarrollo profesional.

Resaltan dos interesantísimos capítulos finales, el 3 y el 4, que abordan de manera prolija las diversas prácticas de atención, algunas en el marco de la pandemia por el COVID-19, con un enfoque inclusivo absolutamente necesario y coherente con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el referido a la primera infancia. Otras experiencias, producto de procesos investigativos, también nos ofrecen nuevos caminos epistémicos y metodológicos como consecuencia de nuevas miradas sobre la docencia de la primera infancia.

En total son 17 artículos que recogen y nos entregan el resultado de la experiencia e investigación de 35 profesionales quienes se nos muestran como sujetos epistémicos, indagadores, reflexivos, críticos y propositivos de su quehacer académico en esta área de atención y de conocimiento. Sin lugar a dudas, ¡espacios de esperanza se abren para nuestros niños! Indiscutiblemente, muchos serán los lectores que encontrarán en este libro experiencias gatilladoras de nuevas ideas enriquecedoras de sus dinámicas educativas y propiciadoras de espacios de esperanza para una mejor educación de nuestra infancia. ¡Los invito!

**Dra. Rebeca Castellanos Gómez**  
**Rectora UNAE**

# Introducción

Ormary Egleé Barberi Ruiz  
Liliana de la Caridad Molerio Rosas

Este libro recopila la producción científica procedente del Primer Congreso Internacional de Educación Inicial “Prácticas, investigación, innovación y perspectivas en el contexto del 2020”, desarrollado del 24 al 26 de agosto de 2020 de manera virtual. Este certamen fue organizado por la Dirección de Educación Inicial (DEI) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador) como uno de los eventos de homenaje al V aniversario de la institución. El evento también contó con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc), la Red Ecuatoriana de Pedagogía (REP), la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación (INDTEC), la Red Nacional de Carreras de Educación Inicial (RED-REI) y el Centro de Educación Inicial de Innovación-UNAE.

Los autores de cada artículo son docentes, investigadores, profesionales, estudiantes de pregrado, representantes de organizaciones gubernamentales como el Ministerio de Salud y de Inclusión Social o personas que laboran en centros, instancias e instituciones de naturaleza fiscal, fiscomisional o particular, entre otros actores y agencias, que brindan atención integral y educación a la primera infancia tanto a nivel nacional como internacional. Esta presencia internacional (Colombia, España, Chile, México, Uruguay, Cuba, Venezuela y Ecuador) le brinda un valor agregado a esta producción por la diversidad cultural y por las diferentes perspectivas que ofrecieron a los fenómenos.

El evento ofreció a los participantes una gama de actividades académicas: 12 conferencias principales, 43 ponencias y 22 talleres. Cada una de ellas constituyó un espacio de socialización, reflexión y de intercambio de saberes, experiencias y de prácticas innovadoras en el ámbito académico y científico. Los temas giraron en torno al desarrollo integral del infante en los ámbitos y modalidades de la educación inicial –considerado como el nivel educativo de base para una educación inclusiva y de calidad– y estuvieron en correspondencia con los desafíos y oportunidades de la educación inicial en este momento complejo y de incertidumbre como es el estado de excepción derivado del COVID-19, situación que afecta al Ecuador y al mundo.

Tales contenidos temáticos guardan estrecha relación con los retos y desafíos de los diferentes enfoques de infancia esencializados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda 2030, específicamente en el objetivo 4 que plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p.27). Y están en relación con una de las diez metas que contempla este ODS: “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (ONU, 2018, p.28). Estos propósitos deben ser observados por las instancias y actores relacionados con este ámbito, ya que su función es gestionar programas, modalidades, servicios y atenciones para brindar un adecuado tratamiento y educación a la primera infancia entendida como “el periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente” (UNESCO, s.f., p.1).

Para atender este trayecto de vida, a lo largo de la escolaridad se han diseñado emprendimientos con variadas propuestas y proyectos, especialmente para atender la situación de pandemia, debida al COVID-19 en los momentos actuales. Los proyectos, a grandes rasgos, se encaminan a proporcionar una atención de calidad y calidez a la educación inicial y estimulan a la familia para que participe activamente en la educación de sus hijos desde casa. Asimismo, abordan el significado del rol de la familia en los procesos integrales de la primera infancia.

Ciertamente, la situación de emergencia sanitaria generó un impacto sin precedentes en la historia de la humanidad e impuso desafíos de primer orden para la atención al grupo etario que atiende la educación inicial. Sorprendentemente, los actores de la sociedad pueden pensar equivocadamente

que este sector poblacional no resultada afectado por esta situación; no obstante, existen situaciones que los afectan como el cierre de centros asistenciales y educativos; el confinamiento en el hogar; los efectos ocasionados por las diversas brechas comunicacionales y tecnológicas; problemas socio-económicos, emocionales, anímicos y sobre todo psicológicos, todos ellos impactan de manera contundente a las familias y a la sociedad en general y pueden provocar serias dificultades emocionales y de salud de la población infantil, lo que a su vez altera de manera significativa su normal desarrollo.

En tal sentido, las propuestas creen importante reflexionar sobre el accionar de la educación inicial, desplegada en un contexto extraordinario y flexible en contextos institucionalizados para que se efectúe en correspondencia con las aspiraciones iberoamericanas planteadas para el nivel de la educación inicial en el contexto ecuatoriano y en correspondencia con el contenido del artículo 40 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI, 2011):

El proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas.

Para dar respuesta a las exigencias antes referidas, en el Congreso se retomaron las aspiraciones propuestas para la educación inicial como puerto de llegada de los alcances y logros, y se analizó, además, el escenario antes y después de los desafíos impuestos por la virtualidad de la educación, con más incidencia y esfuerzo para la población de infantes en las primeras edades.

El libro se estructura en cuatro capítulos agrupados en torno a las siguientes temáticas: (1) concepciones de la infancia y la política pública de la educación inicial en el contexto actual, sus reformas y los desafíos del docente de este nivel; (2) tendencias y desafíos de la formación profesional docente, lo que incluye experiencias innovadoras en Ecuador y otras latitudes, formación del profesional de la primera infancia, procesos de investigación y la práctica tanto preprofesional como de servicio comunitario del futuro docente de educación inicial, (3) prácticas y propuestas asistenciales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo integral infantil desde un enfoque inclusivo y en atención a la diversidad, lo que incluye artículos sobre didáctica, proyectos, ambientes de aprendizaje y escenarios de atención a la infancia; y, finalmente, (4) la dinámica psicopedagógica de la educación inicial en el contexto COVID-19, que transformó el proceso educativo en el mundo, temática sobre la cual se recogieron experiencias, metodologías y proyectos implementados en la educación virtual y su respectiva evaluación, así como aspectos sobre entornos virtuales, recursos educativos digitales y habilidades STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en educación inicial.

En resumen, el libro recoge las principales investigaciones y experiencias relacionadas con la educación inicial emitidas por los autores y representantes de las instituciones que participaron en el evento. En conjunto, supone una valiosa herramienta teórico metodológica de referencia para quienes laboran en este nivel educativo en aras de lograr un adecuado desarrollo de la personalidad del infante mediante la ayuda de la familia y la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El tema es de sumo valor especialmente en el contexto de los graves problemas ocurridos en los procesos educativos durante la pandemia.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- UNESCO (s. f.). La atención y educación de la primera infancia (AEPI). <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>.

# Capítulo 1

## Concepciones sobre la infancia y la política pública de la educación inicial en el contexto actual



# Políticas integrales para el fortalecimiento de la primera infancia en Iberoamérica

Tamara Díaz Fouz

*Directora de Educación de la OEI*

tamara.diaz@oei.int

## Resumen

La primera infancia es una etapa central de la vida. Proteger, cuidar y atender a los más pequeños es una prioridad para cualquier país del mundo. Los avances teóricos y las investigaciones han revelado cómo una educación temprana de calidad favorece el aprendizaje posterior y es una potente herramienta para reducir las desigualdades. La crisis provocada por la COVID-19 ha valorado esta fase de la vida como esencial para el posterior desarrollo del ser humano. En tal sentido, este artículo insta a promover políticas públicas integrales e intersectoriales, propuestas educativas de calidad y estrategias colaborativas en las que participen agentes, instituciones y actores muy diversos, lo que permite dar una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y jóvenes. Asimismo, se valora y pone en escena el trabajo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que desde hace más de setenta años lleva a cabo acciones con los gobiernos de los países iberoamericanos para fortalecer sus políticas y para llevar a cabo iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la primera infancia. Finalmente, se identifican y comparten experiencias exitosas a través de la articulación de esfuerzos que buscan sinergias, en una lógica de cooperación horizontal y en concordancia con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS17) de la Agenda internacional de Naciones Unidas.

**Palabras clave:** Calidad educativa, cooperación iberoamericana, educación infantil, primera infancia, política pública.

## Abstract

Early childhood is a central stage of life. Protecting, caring for and serving the little ones is a priority for any country in the world. Theoretical advances and research have revealed how quality early education supports later learning, as well as being a powerful tool for reducing inequalities. The crisis generated by COVID-19 has made it possible to assess this phase of life for further development. Comprehensive and intersectoral public policies, quality educational proposals, and collaborative strategies in which very diverse agents, institutions and actors participate are necessary, which allows an adequate response to the needs of children and young people. The Organization of Ibero-American States (OEI) has been working for more than seventy years with the governments of the Ibero-American countries to strengthen their policies and initiatives aimed at improving the quality of education offered to the early childhood. Successful experiences have been identified and shared, through the articulation of efforts and seeking synergies, in a logic of horizontal cooperation in accordance with the Sustainable Development Goal 17 (ODS17), of the United Nations International Agenda.

**Keywords:** Early childhood, infant education, educational quality, public politics, Ibero-American cooperation.

## Introducción

En la actualidad no existe duda de que la infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos porque en estos primeros años de vida se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo y porque las experiencias en este periodo son fundamentales para su progresión posterior. La importancia de los primeros años de vida es reconocida tanto por el sector académico como por los gobiernos y organismos internacionales, valoración que han materializado a través de diversos acuerdos internacionales preocupados por el cuidado y educación de la primera infancia. Estas iniciativas surgieron desde fines de la década de los años 70 con la declaración del Año del niño por parte de Naciones Unidas, diez años después con la Convención de los Derechos del Niño (CDN), posteriormente con la Cumbre Mundial a favor de la infancia (1990), y con el Foro Mundial Educación para todos en Dakar (2000) (OEI, 2018).

Entre los argumentos que llevaron a centralizar a esta etapa están los estudios en el ámbito de la psicología, la nutrición y las neurociencias que indicaban que constituye un momento crítico en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales de los seres humanos. La experiencia temprana determina las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan al bienestar durante el transcurso de la vida e impactan en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (Melhuish et al., 2008). Además, se ha constatado el impacto positivo de la educación temprana de calidad y se ha comprobado que no solo favorece el aprendizaje, sino que también reduce el nivel de deserción y de repetición en etapas futuras. Asimismo, la atención integral de la primera infancia logra un alto retorno económico y social, debido al gran poder preventivo que la educación temprana tiene ante problemas como la violencia, la drogadicción y la delincuencia. Este beneficio es aún mayor en el caso de quienes viven situaciones de vulnerabilidad, pues actúa como un poderoso mecanismo para reducir las desigualdades desde el origen y avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas (OEI, 2018).

## La primera infancia en un contexto de pandemia

Aunque exista pleno consenso en calificar a la infancia como la etapa de la vida más decisiva e importante para el desarrollo adecuado y el bienestar del ser humano y, aunque se hayan hecho esfuerzos significativos por parte de los gobiernos iberoamericanos para garantizar su protección, todavía se está lejos de brindar el cuidado y la atención que este sector poblacional requiere. Esta carencia se ha hecho especialmente evidente durante la crisis sanitaria. La pandemia ha puesto de manifiesto cómo la población infantil es un colectivo muy vulnerable y tiene un riesgo elevado de convertirse en la *víctima invisible* de esta crisis, tal y como la propia UNICEF lo ha entrevistado. Si no se adoptan medidas concretas para garantizar su protección, la educación y los derechos de este grupo se verán severamente afectados.

Desde que el 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al brote causado por la COVID 19 como pandemia, todos los países del mundo han debido enfrentar una situación educativa sin precedentes, con 177 millones de estudiantes (UNESCO, 2020) sin poder asistir a la escuela ante el cierre inmediato de los centros educativos. Esta situación supuso que muchos países del mundo trataran de garantizar la continuidad de la formación a través de diversas estrategias de educación a distancia.

Las soluciones han ido desde propuestas de educación en línea y otros medios digitales, combinadas con enseñanza por televisión, radio, material impreso y guías de estudio. Los esfuerzos han requerido el uso de varias plataformas digitales con contenido educativo, así como una variedad de soluciones de tecnología educativa (EdTech) para mantener los espacios de comunicación y aprendizaje lo más abiertos y estimulantes posibles (Banco Mundial, 2020). En la actualidad, la mayoría de los países de la región continúan ejecutando procesos de educación a distancia en una modalidad de formación híbrida (presencial y a distancia) mientras tratan de



resolver cómo llevar a cabo una vuelta a las aulas segura e inclusiva.

Por lo visto, el impacto de la pandemia en los procesos formales de educación es todavía desconocido y, aunque se conoce que todos los niveles educativos se han visto afectados, la etapa de educación infantil es especialmente sensible y enfrenta retos mucho mayores. Esto se debe al momento evolutivo que vive el ser humano, momento en el que el contacto con los iguales, la socialización, el movimiento y el juego –elementos básicos para su correcto desarrollo– se han visto drásticamente alterados por el cierre de los centros, la imposibilidad de ir a los parques e incluso de salir a la calle o porque deben hacerlo en unas condiciones de supervisión y control por parte del adulto, lo que impide que puedan jugar o relacionarse con normalidad.

Al identificar cómo estas circunstancias están afectando a los más pequeños pueden diferenciarse varios niveles de análisis. En primer lugar, se observan consecuencias negativas sobre el bienestar de la niñez, debido al empeoramiento generalizado de las condiciones de vida. En efecto, de acuerdo con la CEPAL/UNICEF (2020a), el 51,2 % de niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional, dos de cada diez viven en condiciones de precariedad habitacional moderada y tres de cada diez enfrentan situaciones de precariedad habitacional grave. Es decir, más de 80 millones de niños y adolescentes de zonas urbanas sufren algún tipo de privación en sus condiciones habitacionales y unos 18 millones residen en hogares con precariedad habitacional grave.

En estos contextos, las consecuencias de la crisis sanitaria son mucho más negativas, con peor pronóstico, y afectan de manera muy significativa a los más jóvenes. La situación generada por la COVID-19 ha supuesto que muchos de estos niños vivan en entornos familiares que están sometidos a niveles de estrés muy elevados por cuestiones económicas, de salud o por condiciones de desempleo. Estas circunstancias afectan especialmente a los sectores más desfavorecidos en los que el cierre de los centros supone una interrupción de los aprendizajes, pero, sobre todo, afecta de forma negativa a la salud y la alimentación. La realidad es que muchos infantes que viven en contextos más vulnerables dependen de las comidas que les proporcionan en los centros para tener una alimentación adecuada.

En segundo lugar, se producen importantes retrocesos sobre la formación y los aprendizajes. De conformidad con la CEPAL/UNICEF (2020b), existe una amplia relación entre las privaciones en el contexto habitacional y la vulneración de otros derechos de la infancia. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que el hacinamiento les impide contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar, lo que repercute en el desarrollo cognitivo en la infancia y en las trayectorias laborales y de bienestar en la adultez, lo que a su vez da lugar a una mayor propensión a situaciones de abuso.

La situación de virtualidad, desde un punto de vista pedagógico, supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede provocar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. Esto es especialmente evidente y complejo en los niveles iniciales de educación, en los que se requiere una mayor articulación y contacto con la familia para que la continuidad del proceso educativo desde el hogar sea posible (CEPAL/UNESCO, 2020b).

Finalmente, existe un impacto negativo a nivel afectivo y emocional, que de manera significativa afecta a los más jóvenes. Durante la primera infancia, es fundamental establecer hábitos y rutinas que den seguridad a los niños a la hora de estructurar sus tareas y actividades diarias, al tiempo que esta organización y secuenciación de las acciones los ayudan a regular sus conductas y emociones y les brindan una sensación de seguridad y control sobre el entorno. Cuando el contexto cambia, como ha ocurrido durante los meses de confinamiento, los niños ven alteradas sus rutinas de manera drástica, lo que les pone ante situaciones de incertidumbre que pueden provocar malestar, intranquilidad y desconfianza. Asimismo, la imposibilidad de moverse con libertad, de jugar y realizar actividades al aire libre, así como interactuar con sus iguales en entornos normalizados conduce a que muchos puedan experimentar mayores niveles de ansiedad, miedo y preocupación.

## ¿Cómo avanzar en la protección de los derechos de la primera infancia?

Los datos anteriores ponen de manifiesto que la infancia es un período de la vida en el que las personas son especialmente frágiles y vulnerables, lo que reafirma la necesidad de implementar políticas públicas que promuevan el cumplimiento de sus derechos, así como la necesidad de implementar proyectos que favorezcan la colaboración y la coordinación entre distintos sectores y actores, que se encaminen a mejorar la atención y el cuidado de los más pequeños. Es vital impulsar estrategias orientadas a la protección de la primera infancia no solo en el corto plazo, el contexto más inmediato de pandemia, sino también a mediano y largo plazo. Algunas de estas acciones pueden organizarse en dos niveles complementarios de intervención: estrategias que se orienten al fortalecimiento de las políticas educativas para atender a la primera infancia y aquellas iniciativas que se encaminen a mejorar la calidad educativa.

### Fortalecimiento de las políticas públicas para la atención de la primera infancia

El punto de partida para avanzar en la protección de los derechos de la niñez es que la primera infancia se sitúe en la agenda política de los Gobiernos como una temática central, ya que de ellos depende garantizar su protección y cuidado. El principal instrumento que reconoce a los niños y adolescentes como sujetos de derechos es la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por 196 países, una herramienta por medio de la cual los Estados acordaron construir un sistema integral para la protección de los derechos de la primera infancia. En este marco, se reconoce que el Estado y las familias son corresponsables del cuidado y la prestación de todos los servicios de índole educativo, sanitario, social, etc., que garanticen la protección y el adecuado desarrollo de los niños.

Es esencial, por ejemplo, la coordinación entre los sectores de la salud y de la educación o la colaboración entre la administración educativa y las organizaciones del tercer sector para crear redes de apoyo y de participación ciudadana que puedan atender las necesidades de la población infantil. En este mismo sentido, es imperiosa la cooperación entre instituciones y colectivos diversos y es fundamental la creación de redes. En la actualidad, en la región latinoamericana todos estos servicios difícilmente se encuentran articulados, por lo que el diseño y la implementación de políticas integrales con esta mirada de intersectorialidad es aún un desafío. Otra de las obligaciones que las administraciones públicas tienen en relación con la primera infancia es propiciar las condiciones requeridas para que la comunidad educativa pueda trabajar y dar cumplimiento a sus responsabilidades.

En el contexto de crisis sanitaria, se ha puesto de manifiesto cómo los docentes han debido adaptarse con rapidez a nuevas metodologías, a una modalidad de enseñanza a distancia, y en unas condiciones que, en muchos de los casos, distan de ser las ideales. Es importante que cuenten con los medios necesarios para incrementar su formación, con estructuras que permitan fomentar la comunicación y la creación de comunidades y redes y que puedan disponer de recursos y medios con los que garantizar la continuidad de los aprendizajes en cualquier modalidad o circunstancia.

Junto con el docente, cabe destacar el rol del director y la importancia de contar con instituciones educativas sólidas que promuevan un liderazgo educativo orientado a una dimensión más pedagógica y con la participación de la familia. Esta última, lejos de ser una mera aliada formal, ha demostrado ser una actora clave en el proceso formativo de los hijos, por lo que se les deben proporcionar las ayudas esenciales para que puedan atender las necesidades básicas de alimentación y salud de los niños, y también atender aspectos claves para su desarrollo y formación, asegurando el acceso a internet o buscando alternativas para aquellos que viven en contextos de mayor vulnerabilidad y que no cuentan con unas condiciones mínimas requeridas. De nuevo, se trata de necesidades que no se abordan solo desde el ámbito de la educación, sino que dependen de políticas intersectoriales, bien coordinadas, con una mirada sistémica y orientada a proteger los derechos de los más pequeños.

## **Mejorar la calidad de la educación inicial**

Hablar de calidad en la primera infancia supone reconocer que es una etapa educativa con valor en sí misma. No se trata de una fase preparatoria para otros niveles posteriores de formación, sino de un nivel con objetivos y criterios de calidad propios y que demanda de profesionales bien preparados, con adecuados recursos y medios adaptados a las edades y a las necesidades específicas de la etapa.

Este mayor reconocimiento de la importancia de una educación de calidad en los primeros años se refleja en el aumento de países que cuentan con políticas y planes integrales a favor de la primera infancia, en la mayor institucionalidad de este nivel educativo y en el incremento progresivo de la oferta formativa. Concretamente, en la región se ha producido un aumento significativo en cobertura en el grupo de 3 a 6 años, mientras que la cobertura de los menores de 3 años oscila entre un 5 % y cerca de un 15 % (OEI, 2016). Se constata también una tendencia a iniciar la educación obligatoria entre los 4 y 5 años, e incluso, en algunos países, a los 3 años. No obstante, los promedios regionales ocultan grandes desigualdades entre y en el interior de los países (OEI, 2018).

Al mismo tiempo, hablar de calidad educativa en la primera infancia supone alejarnos de modelos mecanicistas, de propuestas eminentemente conductistas que reducen el aprendizaje a la definición de unos objetivos que se establecen desde fuera y que los niños deben alcanzar a través de premios y castigos. Hoy se sabe que el aprendizaje se origina desde el interior y que la educación formal debe acompañar al niño y crear las condiciones para que pueda descubrir por sí mismo y, con base en sus conocimientos previos, intereses y motivaciones, ir estructurando la transmisión del conocimiento en los entornos formales de aprendizaje. Para garantizar la calidad de las propuestas formativas es primordial ofrecer variadas experiencias educativas, ya sea mediante el sistema formal o mediante otro tipo de ofertas que incluyan la participación de las familias y de la comunidad, tengan en consideración algunas premisas sin las cuales no se puede conseguir una educación de calidad. A continuación, se describen esos principios

### **a) La inclusión**

Un sistema educativo de calidad no deja fuera a una parte importante de su alumnado. Ofrecer una educación de calidad, sin exclusiones, exige implementar propuestas pedagógicas diversas y marcos curriculares flexibles que den respuesta a la diversidad de niños y jóvenes, en muy diferentes contextos, y que garanticen en todo momento que todos posean las mismas oportunidades.

Quienes más necesitan acceder a la educación de la primera infancia para compensar su situación de desigualdad o vulnerabilidad son los excluidos: aquellos que viven en situación de pobreza, que provengan de pueblos originarios, migrantes o con discapacidad. Por eso, la importancia de diseñar proyectos educativos que pongan una especial atención a las poblaciones más vulnerables. La calidad de estos programas de educación de la primera infancia y del personal que los imparte es también objeto de preocupación en todos los países (OEI, 2018).

### **b) La relación con la familia**

La implementación de políticas orientadas a fortalecer la participación de las familias, como referentes en el proceso de formación de sus hijos, es un elemento de especial importancia para el bienestar de los niños y para brindar una educación de calidad. Es vital invertir en políticas orientadas a las familias, atendiendo la variedad de estructuras familiares, de modo que se puedan trazar estrategias para asegurar su colaboración, principalmente las de aquellas que se encuentran más alejadas de los entornos formales educativos por su situación de vulnerabilidad o porque provienen de diferentes culturas. El apoyo a las familias involucra acciones de distinta naturaleza: visitas a los hogares para hacer el seguimiento de los niños con alto riesgo o retraso en su desarrollo; informar sobre recursos y servicios existentes, acciones formativas o involucrar

a los padres en las actividades de las escuelas y programas (OEI, 2018).

Finalmente, avanzar en estrategias de aprendizaje de calidad supone situar en un lugar destacado al juego, como una herramienta no solo de diversión o entretenimiento, sino como un derecho y una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia. El juego cumple un papel primordial en la niñez, como lo explicaron Lester y Russell (2011):

El juego actúa a través de varios sistemas adaptativos para contribuir a la salud, el bienestar y la resiliencia. Entre estos sistemas se incluyen: el placer y el disfrute, la regulación de las emociones, los sistemas de respuesta al estrés, los vínculos afectivos, así como el aprendizaje y la creatividad (p.9).

La creación de entornos sociales y afectivos, ricos en interacciones, es otra dimensión fundamental para el bienestar, el sentimiento de seguridad, de autoconfianza y de competencia que permita a los niños implicarse y aprovechar las experiencias de aprendizaje. Para que desarrollen todo su potencial deben encontrar un contexto material y social enriquecido y adaptado a sus características y necesidades (OEI, 2018). Se trata de usar la música, la danza, la pintura, etc., para trabajar la creatividad y favorecer la comunicación, las habilidades motoras y con ello su desarrollo emocional. En este contexto de crisis sanitaria, en un momento en el que los niños han perdido muchas de sus oportunidades habituales de juego, se deben fomentar nuevos espacios, buscar nuevas alternativas o estrategias para que puedan jugar, en definitiva, para que puedan seguir siendo niños.

### **c) La OEI y la cooperación iberoamericana**

La coyuntura económica, política, social y educativa implica un momento decisivo que requiere, hoy más que nunca, tanto en el campo de la cooperación iberoamericana como en las políticas nacionales, fomentar el diálogo y la acción conjunta de sectores e instituciones diversos y avanzar en la definición de soluciones colaborativas, que posibiliten enfrentar un escenario incierto y complejo.

En este contexto, y desde hace más de una década, la OEI, como el organismo intergubernamental decano del espacio iberoamericano y el primero en promover la cooperación multilateral en la región, ha trabajado con los gobiernos para el fortalecimiento institucional en la mejora de la calidad de la educación en estos primeros años. Esta instancia promueve diversas acciones educativas y de atención integral a la primera infancia desde la firme convicción de que en esta etapa se sientan las bases para el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, toma en cuenta la experiencia institucional acumulada a lo largo de los años y las nuevas miradas y conocimientos sobre el desarrollo infantil.

En la actualidad, la labor de cooperación técnica de la OEI relativa a la primera infancia, se organiza en torno a tres pilares:

**Eje 1.- Fortalecimiento y construcción de políticas públicas para la primera infancia: diálogo de políticas entre sectores y actores, articulación con redes, organizaciones y otras instituciones nacionales e internacionales.** La magnitud de los desafíos que en el ámbito educativo se perfilan requiere entender, como punto de partida, que las políticas educativas, si se plantean de manera aislada, no son suficientes para resolver los retos que la propia educación afronta en la actualidad.

Con esta mirada, los países iberoamericanos vienen impulsando desde hace años propuestas de cooperación técnica basadas en una lógica de transferencia de conocimientos y de intercambio de experiencias que promueven el aprendizaje mutuo en la región. En este sentido, una estrategia básica que sitúa el foco en la horizontalidad es la creación de redes. Es de especial importancia la existencia de redes nacionales como, por ejemplo, la Rede Nacional Primeira Infancia y el Pacto Nacional Pela Primeira Infancia (CNJ), en Brasil; la Mesa Consultiva para la Primera Infancia, en República Dominicana; el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CONNA), el Instituto Salvadoreño de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) y la Red de Educación Inicial y Parvularia de El Salvador (REINSAL), en El Salvador, entre otras.

De igual forma, es indispensable la articulación, no solo a nivel nacional sino también a escala regional. Con esta orientación, y a modo de ejemplo, en el año 2019 la OEI impulsó la creación de

la Red Iberoamericana de Administraciones Públicas para la Primera Infancia con el objetivo de fortalecer las políticas públicas y diseñar estrategias de cooperación horizontal entre los países de la región. Esta red cuenta en la actualidad con la participación de 23 países y está constituida por los responsables en la materia, que han sido designados por los ministerios de educación. Desde su creación ha mostrado su capacidad como espacio de aprendizaje, de generación de conocimiento, con programas de intercambio entre países como pasantías internacionales (tanto presenciales como virtuales), denominadas *puntos de encuentro*. Se trata de conocer experiencias, proyectos y políticas de otros países en torno a la primera infancia.

La importancia de este tipo de iniciativas se ha constatado durante este periodo de confinamiento, en el que la red no solo no ha reducido su actividad, sino que se ha incrementado y se constituye en un espacio clave de colaboración y discusión acerca de los efectos de la pandemia sobre la infancia, comparte recursos y debate posibles estrategias de afrontamiento.

**Eje 2.- Desarrollo y fortalecimiento de capacidades en las instituciones públicas, la sociedad civil y los agentes educativos.** La mejora de la gobernanza de sistemas y escuelas en Iberoamérica es el pilar para asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa en la región. Para construir estrategias políticas con impacto, se necesitan instituciones sólidas. El diseño de políticas debe ir acompañado de un proceso de fortalecimiento de la educación inicial, de modo que sea pertinente e innovadora.

Promover cambios y transformaciones en el ámbito del liderazgo educativo constituye una apuesta decidida para contar con instituciones educativas, administraciones y escuelas, fortalecidas, lo que quiere decir, más eficaces y eficientes. Para tal fin, resulta crucial optimizar el desempeño de los administradores, supervisores y directores a través de iniciativas de formación de recursos humanos y de aprendizaje continuo que, a su vez, integren estrategias de acompañamiento e implementación de planes innovadores de política pública en materia de liderazgo educativo (OEI, 2019).

Otro mecanismo clave para mejorar la calidad de la educación es la que se orienta a la formación de los docentes, que cumplen un rol esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tipo de formación que ha de orientarse a forjar competencias básicas, que tengan una aplicación real en el aula y que doten a los profesores de competencias para adaptarse y enseñar en contextos cambiantes y en etapas de desarrollo tan decisivas como la primera infancia.

En este ámbito, la OEI cuenta con una larga trayectoria en la formulación de programas formativos presenciales y virtuales destinados a docentes, directores y otros agentes educativos con énfasis diversos: atención a la diversidad, desarrollo de competencias, liderazgo, metodologías docentes, entre otros muchos. Son propuestas de formación que se implementan tanto a nivel nacional como regional, en la mayoría de las ocasiones en colaboración con las administraciones públicas de los países y orientadas a fomentar el intercambio de información y de buenas prácticas en la región.

**Eje 3.- Generación de conocimiento en relación con la primera infancia.** Finalmente, avanzar en la mejora del cuidado y atención que se ofrece a los niños y jóvenes supone también producir conocimiento y compartir el ya existente. Para ello, se busca aportar valor a través de la sistematización de proyectos y experiencias que se han ejecutado en Iberoamérica sobre la primera infancia con el fin de extraer lecciones aprendidas e incrementar el conocimiento en la región, así como la toma de decisiones.

Asimismo, se propone contribuir a ampliar el campo teórico y aplicado sobre educación y desarrollo infantil a partir de la promoción de espacios de diálogo y debate como seminarios y congresos y mediante el fomento de investigaciones, diagnósticos y estudios encaminados a mejorar la educación. Para ello, es primordial el trabajo coordinado con diferentes organismos e instituciones y el establecimiento de alianzas con el propósito de definir acciones conjuntas a favor de la infancia. El objetivo es documentar las prácticas, recoger información, sistematizar, compartir modelos y elaborar estudios a partir de la experiencia para delinear propuestas de intervención bien orientadas. Se trata, en conclusión, de impulsar iniciativas diversas que contribuyan a generar conocimiento, a compartir lo que se está avanzando en los diferentes países; en definitiva, se trata de colaborar en una lógica de cooperación horizontal tan importante y necesaria en este tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2020). *The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses*.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020a). La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Desafíos*, 23.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020b). Infancia y desigualdad habitacional urbana en América Latina y el Caribe.
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19.
- Lester, S. y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de los niños y niñas de todo el mundo*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano-Bernard van Leer Foundation.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura) (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Avance en las Metas Educativas 2021.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura) (2018). Programa presupuesto 2019-2020. La Antigua.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura) (2019). Programa presupuesto 2020-2021.
- UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

# **Factores que influyen en el concepto de la educación inicial ecuatoriana en el siglo XXI: la inserción de la mujer en el campo laboral, análisis y desafíos**

**Julieta Valentina Guerrero Arce**

*Universidad Nacional de Educación*

juju28vale@gmail.com

**Erika Micaela Molina Pérez**

*Universidad Nacional de Educación*

mikimoli28@gmail.com

## **Resumen**

En la actualidad, la educación inicial en Ecuador transcurre entre varios desafíos y brechas, Para explicarlo, este texto analiza tres categorías: la inserción de la mujer en el mundo laboral, el análisis de la política pública ecuatoriana sobre la educación en la primera infancia y la agencia en la infancia, con el objetivo de reflexionar y valorar críticamente ciertos elementos que forman parte de las reformas y los retos de este nivel educativo. El estudio, de naturaleza cualitativa, concluyó que se debe resignificar y transformar el imaginario social que inhibe y excluye el proceso de agenciamiento a la infancia, de manera que este cambio permita protagonizar al niño y aportar a su formación en tanto son seres críticos, sentipensantes, autónomos y coactivos. Además, muestra que es menester reformar la política pública para acoger las necesidades de este grupo generacional. Finalmente, argumenta que se debe luchar por erradicar imaginarios ligados a la subordinación de la mujer, al tiempo que se vitaliza su inserción en el campo laboral, pues es un avance trascendental hacia la igualdad de derechos. En definitiva, los gobiernos de turno y agentes públicos estatales deben apuntar a un sistema educativo integral desde la primera infancia.

**Palabras clave:** Educación inicial, infancia, mujer, política pública educativa.

## **Abstract**

Currently, initial education in Ecuador faces several challenges and gaps, therefore, this text analyzes three categories: the insertion of women in the labor market, the analysis of Ecuadorian public policy and agency in childhood, with the aim of reflecting and critically analyzing the elements that are part of reforms and challenges of this educational level. Consequently, a qualitative research is carried out, based on 10 semi-structured interviews applied to 10 women (mothers) from the cantons of Azogues and Gualaceo, so that a triangulation of data is used, from the theoretical dimension and the collection of descriptive information. On this basis, perceptions and experiences are compiled that allude to the initial level as the core of the Educational System, since it is in charge of forming and educating critical, autonomous and proactive citizens, therefore, this study carried out the analysis of the Ecuadorian public policy as a tool towards educational change, eradicating imaginaries linked to the subordination of this age group in society.

**Keywords:** Initial education, childhood, educational public policy, women.

## Introducción

Partiendo de la idea de que la educación formal es un componente implícito en la sociedad ecuatoriana, es conminatorio discutir sobre el análisis, las reformas y los desafíos que influyen en el concepto de la educación inicial en el siglo XXI, puesto que se vinculan con la adaptación del sistema educativo a las nuevas necesidades y expectativas sociales de la ciudadanía. Para ello, se han tomado en cuenta tres categorías de estudio: (a) el rol de la mujer ecuatoriana en la sociedad actual, (b) el análisis de la política pública referida al nivel inicial, y (c) el concepto de *agencia en la infancia*, con el objetivo de profundizar, reflejar y reflexionar sobre particularidades que implican la prohibición, segregación e invisibilización de la niñez como un grupo de actores indispensables en la construcción social.

## Metodología

En el estudio se ha empleado una metodología cualitativa por la naturaleza del objeto de estudio, alude a la inserción de la mujer en el mundo laboral, analiza la política pública ecuatoriana y la agencia en la infancia como categorías de este estudio. Además, se trata de un estudio descriptivo, ya que busca determinar las características del fenómeno de investigación, las cuales responden a los factores que inciden en la concepción de la educación inicial.

El objetivo de la investigación es mostrar la importancia de promover una educación de calidad, justa e inclusiva desde el nivel inicial como herramienta clave para la evolución social y educacional, vista desde una perspectiva humanista y constructivista, aquella que pretenda romper desde las bases con esquemas mentales sobre el rol de la infancia en la sociedad ecuatoriana.

## Resultados

### a) El rol de la mujer ecuatoriana en la sociedad actual

La mujer ecuatoriana ha venido enfrentando varios desafíos, uno de ellos es el ser madre y ser trabajadora. Ciertamente, en los últimos veinte años, la participación femenina en el mundo laboral ha sido notable. Ramos (2021), al investigar las determinantes de la participación laboral femenina en Ecuador en el periodo 2018-2020, observó que existe un avance en el acceso de la mujer al mercado de trabajo. Este hecho supone una ruptura al modelo tradicional establecido según el cual la mujer debía quedarse en casa al cuidado de sus hijos, una práctica vinculada con estándares que se ligan a aspectos culturales enraizados a un sistema patriarcal y conservador, algo que desencadenó roles de género que delimitaron el accionar cotidiano de hombres y mujeres en aspectos sociales, políticos, culturales y económicos. Goetschel (1999), en su recorrido histórico por la vida social de la mujer en el siglo XIX, mostró que fue catalogada como la base de la vida social, como reproductora y administradora del hogar, por lo que existía una profunda preocupación por su educación religiosa y moral.

En el momento en que la mujer deja el hogar para insertarse en el mundo laboral se conmina a buscar alternativas para el cuidado, protección y educación de los niños de entre 0 a 5 años y para brindar apoyo a las mujeres que han decidido no quedarse en casa. La búsqueda de opciones sobre la educación en la primera infancia está directamente relacionada con el soporte o alternativa para que las madres puedan seguir desempeñando un trabajo y concilien su vida familiar con la profesional (Canencia et al., 2017).

La participación laboral de la mujer le garantiza la independencia económica, por eso, es importante ayudarla para que conserve su empleo y para minimizar la idea de que el ser madre implicaría una desventaja para desempeñarse profesionalmente. Además, se permitiría que siga aportando a la sociedad, lo que a su vez supondría un punto clave e indispensable para promover la igualdad y paridad de género, romper con ideologías o estereotipos machistas conservados a lo largo de la historia, así como para visibilizar a grupos vulnerables de la realidad sociedad. Solo de ese modo, se



puede lograr una sociedad incluyente.

Estos aspectos representan puntos significativos para que la educación inicial responda a las características determinadas por una sociedad cambiante, en proceso de evolución de pensamientos y con acceso directo a fuentes de información, por lo que se deben poner en el escenario los nuevos retos y desafíos que conlleva el hecho de que miles de mujeres opten por enviar a sus hijos a Centros de Desarrollo Infantil para poder cumplir con sus trabajos. Si se recuerdan cifras, en el 2017 la asistencia de los niños de 0 a 5 años a estos CDI ascendió significativamente según la ficha metodológica que da cuenta de quienes participan en programas de Desarrollo Infantil o Educación Inicial (INEC, 2014) en Ecuador.

A partir de estas ideas, se desencadenan nuevos retos de formación, autoformación y actualización para los docentes y autoridades centrados en educación inicial, quienes no deben estar al margen de las competencias que implican el vivir en una sociedad globalizada, llena de estímulos y efectos externos. Por tanto, la calidad del funcionamiento de un Centro de Desarrollo Infantil debe ser crucial, ya que se instituye como un espacio que cumple con el objetivo de formar y potenciar la adquisición de experiencias, habilidades cognitivas y sociales de los infantes.

## **b) La política pública ecuatoriana en el nivel inicial**

Décadas atrás, la educación inicial en el Ecuador estaba ligada a temas de cuidado, alimentación, aseo, juego, entre otros. En el 2002 se aprobó el referente curricular *Volemos Alto*, con la finalidad de potenciar las habilidades cognitivas desde edades tempranas. Este documento se forjó con bajas expectativas, sin embargo, debido a su visión y cumplimiento, aportó a la renovada concepción del nivel, dio paso a la protección educativa desde la primera infancia, incrementó la importancia de potenciar el desarrollo infantil integral para la adquisición de habilidades sociales y cognitivas (UNICEF, 2010). Paralelamente, varios programas de atención de la primera infancia, fortalecieron estrategias curriculares que concebían a este grupo de edad como seres libres, irrepetibles y capaces, actores con derechos, responsabilidades y deberes. El impacto prematuro generó una ruptura entre la teoría y la praxis y debilitó la perspectiva de una educación integral en edades tempranas con el efecto social que esto conllevaba.

Recabando algunas ideologías de los referentes curriculares y documentos de la política pública en relación con la primera infancia, se concibe a los niños como sujetos sociales, con capacidades cognitivas, físicas, afectivas, actitudinales, sociales y personales. Así mismo, se determina que la educación inicial busca aportar al crecimiento individual y social de los infantes. Sin embargo, ha sido alarmante la invisibilización de los desafíos que afronta este nivel educativo, ya que se lo ha catalogado erróneamente como poco necesario para el desarrollo del ser humano. Para cambiar esta visión, la política estatal con respecto a la educación inicial delimita los retos de la sociedad contemporánea, y el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 ha dado lugar a que exista un acceso limitado a la educación, algo que se asocia estrechamente a la desigualdad social y a la ausencia de estrategias para deconstruir un sistema educativo obsoleto.

En un contexto globalizado, la educación es un pilar trascendental de la sociedad, puesto que brinda herramientas para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Pese a este valor, la educación inicial se ha evaluado como un hito menor, los gobiernos solo priorizan medidas a corto plazo, como la producción y fuentes de empleo derivados de una sociedad capitalista y consumista, que coloca al individuo como un ser productivo cuyas actividades se basan en la competitividad e interiorización a la clase obrera. En consecuencia, se minimiza el valor del nivel inicial, responsable de brindar servicios de cuidado, se anula la filosofía de la primera infancia y se transgreden las necesidades de los diferentes contextos.

El Plan Nacional del Buen Vivir, Ecuador (2013-2017), acentúa a este nivel como relevante en la formación de los ciudadanos: los infantes son considerados como seres con capacidades creativas y críticas para afrontar los diversos problemas sociales que les aquejan. No obstante, la sociedad ecuatoriana lo concibe erróneamente como inferior y como un ser pasivo, ajeno a las realidades actuales.

Por tal motivo, es imperioso repensar su papel dentro del colectivo para evitar catalogarlo como un ser que solamente contribuirá a ella, en el futuro, como persona adulta, puesto que se inhibe la esencia de la niñez.

Para comprender mejor la política gubernamental, este estudio efectúa un breve análisis del currículo vigente de Educación Inicial (2014). En primera instancia, su ductilidad lo convierte en un documento guía para los docentes de este nivel en el territorio nacional, por tal motivo debe ser renovado y adaptado continuamente con el fin de aportar a una educación inicial de calidad y calidez. Actualmente es el referente curricular en planificaciones y construcciones de experiencias. El problema con esta legislación es que posee la idea fetichista de integrar a la primera infancia al sistema educativo, pero curiosamente sin incluir sus necesidades, su desarrollo y su aprendizaje, además, la praxis está muy alejada del verdadero significado de la etapa. Hace falta también crear conciencia sobre la educación inicial en una sociedad adulto-centrista.

En América Latina, especialmente en los países de Chile, Colombia y Perú, las investigaciones sobre la calidad de la educación en la primera infancia impactan positivamente en políticas que promueven el desarrollo cognitivo, actitudinal y socioemocional de los niños que asisten a este nivel. Como lo mencionó la UNICEF (2017), las personas que reciben atención, estimulación y cuidado en edades tempranas cuentan con más posibilidades de lograr habilidades a largo plazo, lo que evita caer en un pensamiento futurista que pretende formar a los infantes para ser “alguien en la vida”, al tiempo que alejan aquellas visiones que monopolizan sus capacidades y necesidades sociales, desarticulan su poder de expresión, criticidad, creatividad y peculiaridad como seres humanos.

Es pertinente mencionar que en Ecuador existe un bajo índice de investigaciones en educación inicial, debido a que se categoriza a este nivel como un componente importante, pero opcional e innecesario, es decir, no significativo. A partir de esta idea, es indispensable mencionar que en el 2020, mediante una resolución del Gobierno Nacional 2016-2020, se procedió a cerrar centros de educación inicial, los llamados *Wawas Centros* de la ciudad de Quito, sin un análisis previo y sin factores de correspondencia para sostener la decisión. Esta determinación vulnera el acceso a la educación inicial de miles de infantes quiteños, además, deja sin empleo a varios docentes de dichas instituciones por lo que se recae nuevamente en el pensamiento superfluo que valora a esta etapa como un nivel poco significativo. Este ejemplo contradice lo estipulado en la política pública ecuatoriana que pretende avanzar a la utopía de llevar las políticas educativas a la realidad, un reto crucial para empoderar a una sociedad.

### **c) Agencia en la infancia**

*Agencia* alude a la capacidad de los individuos para actuar independientemente, criticar, manifestarse y modificar su contexto, desde un carácter social en el que principalmente se caracteriza la praxis y la heterogeneidad de las personas. Se direcciona en dos sentidos: desde la continuidad de la vida social y su transformación, es decir, apunta a los cambios de reproducción social, lo que conlleva a que el individuo forme parte activa de la sociedad. El concepto de agencia en la infancia dentro de la sociedad recrea un panorama abismal, que simplifica y distorsiona el protagonismo de la niñez en su capacidad de intervención, que fragmenta el rol que cumple el ser humano de este grupo etario. En tal virtud, lo infantil, socialmente es considerado como diminuto, innecesario y denostado en favor de grandes intereses convenientes para la sociedad adulta. Por otro lado, si se analizan los pocos momentos que se han tomado en cuenta a esta etapa de la vida, se simplificarán las repercusiones del futuro, pero no en el presente del infante. Como lo mencionó Kohan (2007), la infancia es un concepto diverso y no se trata de una definición simple o abarcada en una sola imagen, este concepto está permeado por diversos procesos sociales, disciplinas y construcciones socio-culturales.

El mundo infantil, no obstante, es una reproducción del orden social que jerarquiza ciertos aspectos y coloca a la ingenuidad como un factor que determina a la niñez. De esta concepción, se derivan varias situaciones evidentes en el sistema educativo, por ejemplo: reuniones con representantes, docentes o autoridades sin la presencia de los niños a quienes se cataloga como seres que poco aportarían con

estrategias o soluciones, aspecto que invisibiliza su papel en los procesos educativos.

Por tanto, agencia se relaciona con el conocimiento, actos y acciones que el sujeto social busca a partir de su conciencia; es tácita y ocurre en la práctica constante al modificar ciertos patrones o visiones que podrían atentar o repercutir en el futuro. Generalmente se vincula con estereotipos socialmente establecidos, aceptados por la mayoría, gracias a la desinformación o a la herencia cultural. A partir de este lineamiento, el sistema educativo infantil ha sido el más atacado por estos prejuicios al categorizar a la mujer con un ser dócil, dedicada a formar y educar a los niños de 0 a 5 años. Las niñas son concebidas como un algo vulnerable y su rol se asocia con la protección, justificada por su función reproductiva biológica. Por tal motivo, es urgente romper con los estatus ligados a un sistema patriarcal, heteronormativo y adulto centrista, pues reflejan estereotipos y mitos asociados a la niñez de los seres humanos, vistos como carentes de expresión y criticidad.

## **Conclusión**

La educación inicial ecuatoriana desde su origen ha estado expuesta a varios retos y barreras para deconstruir ideas previamente establecidas, comúnmente ligadas a la subestimación o jerarquización social de los infantes. Este estudio constata que existe una dependencia importante entre las tres categorías antes mencionadas, ya que mientras haya más madres insertadas en el mundo laboral mayor será la demanda para centros escolares. La responsabilidad recae en el Estado, que debe brindar los medios para proteger a esta población, y para lo cual debe tomar en cuenta estudios previos que avalan sus beneficios, tal y como se demostró en este texto.

Sumado a esto, se debe resignificar y transformar el imaginario social que inhibe y excluye el proceso de agenciamiento a la infancia, de manera que este cambio permita protagonizar al niño y aportar a su formación en tanto son seres críticos, sentipensantes, autónomos y coactivos. Además, es menester reformar la política pública para acoger las necesidades de este grupo generacional, de la misma manera, se entrevistó la importancia de la inserción de la mujer en el campo laboral, pues es un avance trascendental hacia la igualdad de derechos, por ello, los gobiernos de turno y agentes públicos estatales deben apuntar a un sistema educativo integral desde la primera infancia. Sin embargo, la materialización de esta idea está aún en el principio de un camino largo y complejo, ya que depende de varios factores como la reforma a la educación formal, apoyo estatal y una reconstrucción social, factores medulares para mutar el concepto de educación inicial.

Vale recalcar que las ideas encontradas en cada una de las categorías de análisis hacen que se repiense el papel de la educación inicial para el desarrollo infantil integral, pues su intervención a largo plazo ayudará a la formación de ciudadanos éticos, comprometidos con el cambio social y críticos en su accionar, aquellos que logren cambiar la sociedad desde una perspectiva ética, respetuosa y que velen por el bien común. En tal virtud, los desafíos más importantes son romper barreras mentales que frenan el accionar de la infancia y combatir la desinformación que existe en la sociedad ecuatoriana, especialmente en zonas rurales, sobre las ventajas de la educación inicial y sus implicaciones para una reconstrucción social, aquella que integre al niño en la realidad cotidiana, como un actor responsable y capaz de formarse en experiencia y conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Canencia, E., Tenisaca, J. y Salazar, J. (2017). Cuidado infantil y participación de la mujer en el mercado laboral ecuatoriano. *Revista Economía y Política*, 13(26), 9-45.
- Goetschel, A. M. (1999). Educación e imágenes de la mujer en los años treinta: Quito-Ecuador. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 28(3), 401-410.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2017). Ficha metodológica del indicador Porcentaje de niñas y niños menores de 5 años que participan en programas de desarrollo infantil o educación inicial. INEC. <https://n9.cl/1gshy>.
- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento. Del Estante Editorial. [http://www.unter.org.ar/imagenes/WALTER\\_KOHAN.compressed.pdf](http://www.unter.org.ar/imagenes/WALTER_KOHAN.compressed.pdf).
- Ministerio de Educación Ecuador (2007). Plan decenal de educación 2006-2015. Rendición de cuentas. <https://n9.cl/kq53e>.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (2007). *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Primera versión resumida*. <https://n9.cl/78s6>.
- Ramos, T. (2021). Determinantes de la participación laboral femenina en Ecuador: Aplicación de un modelo de probabilidad lineal (GLM) en los años 2018 y 2020. *Pendientes Económicos*, 5(11), 32-40.
- UNICEF (2010). Para la vida. UNICEF. [http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index\\_3870.html](http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_3870.html).
- UNICEF (2017). Desarrollo de la primera infancia La primera infancia importa para cada niño. <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>.

# **Innovar en la atención: educación de la cultura de la infancia**

**Vilma Azucena González Sanmartín**

*Universidad Nacional de Educación (UNAE)*

*vilma.gonzalez@unae.edu.ec*

**Wendy Valeria Yanacallo Pilco**

*Centro de Educación inicial (UNAE)*

*wendy.yanacallo@unae.edu.ec*

## **Resumen**

El presente trabajo detalla los dos primeros años de funcionamiento del Centro de Educación Inicial de Innovación UNAE. El enfoque de análisis es cualitativo, parte de la revisión de la documentación pedagógica, registros fotográficos y el material audiovisual generado en los ambientes de aprendizaje. Dentro de estos espacios a lo largo del año lectivo se ejecutaron seis proyectos integradores, en función de la realidad y los intereses de los infantes. Además, se permitió al profesorado analizar y dialogar sobre sus acciones y propuestas, pues el trabajo por parejas pedagógicas favorece la complementariedad en la planificación microcurricular, la implementación del trabajo en el aula, así como una visión bipartita en el momento de reflexionar sobre lo trabajado. Como resultado, se concluyó que la innovación educativa sucede luego de un proceso de autoanálisis y reflexión, cuando los miembros de la comunidad educativa son partícipes de la modificación de estructuras y plantean nuevas actividades e ideas y en tanto los maestros son concebidos como investigadores, dispuestos al análisis constante de su propia práctica para co-construir significados en su labor. Asimismo, se pone de manifiesto cómo este proyecto se caracteriza por concebir a los infantes como protagonistas del proceso educativo y respetar cada una de sus manifestaciones, aspecto esencial para cumplir con los objetivos pedagógicos previstos para este nivel escolar.

**Palabras clave:** Ambientes de aprendizaje, co-construcción, educación infantil, innovación, reflexión docente.

## **Abstract**

This paper details the first two years of working of the UNAE Innovation Initial Education Center, visualizing the teaching staff as researchers, who analyze their own practice and co-construct meanings of reality. The analysis approach is qualitative, based on the review of the pedagogical documentation, photographic records and the audiovisual material generated in the learning environments. Throughout the school year six integrating projects are carried out, considering the reality and interests of infants. In addition, it allows teachers to analyze and discuss their actions and proposals, while the pedagogical pairs favor complementarity in micro-curricular planning and the implementation in the classroom, as well as a bipartisan vision. Finally, this work presents the projections of the school and the conclusions of the work. It is considered that educational innovation happens after a process of self-analysis and reflection, when the members of the educational community are participants in the modification of structures and propose new activities and ideas, this project is characterized by considering infants as protagonists of the process educational and respect their manifestations.

**Keywords:** Innovation, teacher reflection, learning environments, co-construction, educación infantil.

## Introducción

Al cumplir los dos primeros años de labores del Centro de Educación inicial de Innovación UNAE (CEI-UNAE), es momento de reflexionar sobre el trabajo desempeñado y las experiencias vividas en este tiempo de funciones para analizar los resultados obtenidos por esta institución innovadora y para verificar la correspondencia entre la propuesta pedagógica y la práctica en las aulas. También se requiere precisar la trascendencia del trabajo ejecutado y fundamentar el proyecto de la escuela como centro innovador.

El primer paso para el análisis es resaltar los principales enfoques pedagógicos empleados: pedagogía Reggio Emilia, el Modelo del Sistema Educativo Intercultural y Bilingüe (MOSEIB), el Modelo Pedagógico de la UNAE, la Pedagogía Waldorf y el método Montessori. Estos principios, además de orientar el trabajo dentro de los ambientes de aprendizaje, son la base para la toma de decisiones del centro y permiten enfocar el trabajo institucional hacia el logro de los principios del Buen Vivir, como uno de los planteamientos constitucionales con respecto a la atención de la primera infancia, “por lo que el reto importante es mejorar la calidad de este nivel de educación, así como el acceso y ampliación significativa de la cobertura” (Senplades, 2017, p.43).

Una de las características fundamentales de este centro educativo radica en la innovación, esta se convierte en el principal recurso de la práctica del profesorado y posiciona al docente como el agente responsable de diseñar y ejecutar un plan o propuesta de intervención, con miras a solucionar una dificultad o a mejorar las condiciones educativas, pedagógicas y didácticas de un espacio escolar. Regularmente los sistemas institucionales frente a la detección de problemas en el área pedagógica tienden a minimizar la situación o a asignar una causa inmediata que casi siempre recae en las políticas educativas, ignorando que la responsabilidad de encaminar la educación está en manos del docente, por la fuerza y dinamismo que se debe aplicar a la práctica con miras al logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes (Barraza, 2010). De este modo, trabajar en el CEI-UNAE implica innovar la práctica docente. Es por esta razón que describir las experiencias educativas del centro, identificar y dar a conocer cuáles son esos aspectos de innovación y transformación que se aplican constituye una parte esencial del cambio.

Para la construcción de este documento se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, partiendo del análisis de los registros de trabajo de los ambientes de aprendizaje, revisión de la documentación pedagógica y la observación participante, actividades continuas que realizan los docentes con la finalidad de recopilar la información y los sucesos que ocurren en el aula para en lo posterior tomarlos como base para el rediseño de la planificación microcurricular y la implementación de nuevas experiencias de clase.

A partir de la información obtenida, se pudo conocer que la vinculación de la familia con el trabajo del centro es un factor de mucho potencial por cuanto los padres, representantes e integrantes del círculo familiar toman protagonismo en el proceso de aprendizaje y amplían la comprensión de la forma de hacer educación con la niñez. Las percepciones del hecho educativo se modifican al observar los intereses de los niños y al identificar la capacidad de desenvolvimiento de forma individual dentro de los hogares, por lo que se resalta el valor de atender de manera respetuosa al infante en función de su realidad.

En el aspecto cultural, se entiende al niño como un ser con cultura propia, la infantil, con sus manifestaciones y especificidades, si bien a su alrededor giran varios elementos propios de su familia, barrio, pueblo y país. Por tanto, es importante recordarle la historia y las prácticas propias de su lugar de origen o habitación, (festividades, alimentos, tradiciones, vestimentas, entre otras), todo esto a través de la narrativa y la evocación de la memoria ancestral.

## **Organización del trabajo escolar: los primeros pasos**

En su primer año de funcionamiento, el CEI de Innovación UNAE ofertó el subnivel 2 del Nivel Inicial, acogió a un total de 35 infantes de entre 3 y 4 años de edad, divididos en dos grupos y atendidos por dos docentes asignadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC). La UNAE, por su parte, designó a un grupo de docentes con formación especializada en educación inicial para contribuir al trabajo de este centro educativo en función de los planteamientos integrados en la propuesta pedagógica.

Los infantes tuvieron la oportunidad de compartir diferentes experiencias educativas y aprender idiomas como inglés y kichwa, realizaron actividades en el área de la música, robótica, teatro, psicomotricidad, también incursionaron en experiencias didácticas relacionadas con la chakra y el atelier, concebido en la pedagogía reggiana. Estas clases se complementaron con la implementación de otras actividades relacionadas con las tecnologías, las necesidades del medio, la recuperación de la memoria cultural y ancestral; de esta manera se garantizó su desarrollo integral y una formación holística.

## **De un ambiente tradicional a un ambiente de aprendizaje**

La organización del trabajo institucional está planteada desde el diseño y aplicación de ambientes de aprendizaje que, según el currículo de Educación inicial 2014, se concibe “como un elemento vivo versátil y dinámico dentro y fuera del centro, que responde a los cambios de intereses y necesidades del desarrollo de los niños en los diferentes momentos del día a lo largo del tiempo” (p.51). Para Hoyuelos (2006), el ambiente de aprendizaje es un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las “posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales da sentido existencial (...). Una habitabilidad espacial que, para Malaguzzi, realza una arquitectura cultural que decide la cualidad del trabajo de los adultos y la cualidad de la vida de los niños” (p.76).

El trabajo institucional se organiza en siete aulas de clase o ambientes de aprendizaje, dispuestos con mobiliario y material didáctico acorde con las especificidades del área o ámbito que se busca desarrollar y en correspondencia con los enfoques descritos en la propuesta pedagógica del centro. A diferencia de otras instituciones, en este centro los infantes cuentan con la oportunidad de elegir en cuál de esos espacios quieren trabajar, por supuesto que la elección también depende de la capacidad del aula. En estos lugares prima el dinamismo y la curiosidad frente a la inactividad o al formalismo de la educación tradicional.

El primer ambiente, denominado Psicomotricidad, fue diseñado como un espacio para posibilitar la relación entre el cerebro y el cuerpo, sin mobiliario y con materiales didácticos hechos para la práctica del equilibrio, mover el cuerpo de forma coordinada, practicar la motricidad gruesa y fina y la elasticidad. En él se ejecutan actividades libres y dirigidas tendientes al desarrollo psicomotor de los infantes de esta edad.

Un segundo ambiente se llama Lógicamente y se orienta al desarrollo lógico matemático de los infantes. En ese espacio se ejecutan actividades en torno a la comprensión de nociones básicas, se potencia la forma de razonar ordenadamente, crear asociaciones, experimentar con formas y cantidades, usar símbolos para que de esta manera se impulsen las habilidades matemáticas tempranas.

El tercer ambiente es el aula oscura. Se denominada Asombrados porque causa sorpresa en los niños cuando ingresan por primera vez. El crédito de su creación se debe a los estudiantes de la UNAE que llevan a cabo sus prácticas preprofesionales en esta institución educativa. Este ambiente está diseñado bajo el enfoque metodológico de Reggio Emilia, concebido como una filosofía de la educación de la primera infancia. Propone que ellos escojan libremente qué hacer en función de provocaciones pedagógicas y se les permite jugar con las sombras, las luces, las formas, los colores, las reproducciones en un telón; de esta manera se incrementa la imaginación, la creatividad, el diálogo, el cultivo de valores como el respeto al turno en el momento de hablar, porque al estar a oscuras en el aula pueden escuchar y prestar atención a sus compañeros y docentes. Todo esto bajo el asombro que

causa el alternar el trabajo didáctico con la luz y la sombra. En este ambiente de aprendizaje, al igual que en los otros, de una forma sutil, desaparece la escolarización.

El cuarto ambiente es Ñukanchic Wasi, denominado así porque es un espacio de construcción de la identidad en torno al descubrimiento de su entorno natural, social y cultural. Está organizado bajo la pedagogía Waldorf, como un espacio para el desarrollo del respeto entre los seres, la influencia de la espiritualidad, mediante las conexiones con el sol, la lluvia, la tierra y el viento como elementos naturales. Para Malagón (s. f.), la pedagogía Waldorf se adapta a cualquier entorno social y cultural, y esta versatilidad promueve la interculturalidad, que en este espacio geográfico se ha debilitado en los últimos tiempos por la influencia de elementos culturales traídos de otros lugares. De esta manera, el ambiente Ñukanchic Wasi potencia el encuentro de los niños con las manifestaciones de su contexto desde el desarrollo de la sensibilidad, la libertad y la creatividad.

Un quinto ambiente es el de Expresión oral y corporal, concebido según los lineamientos de la metodología de Emilia Reggio y su propuesta sobre los cien lenguajes del niño. En este se ubican recursos y materiales didácticos usados para las tertulias dialógicas entre estudiantes y docentes, los que posibilitan la expresión y comunicación a través de la palabra, la música, los sonidos, la imaginación, la interpretación, la narración de vivencias y experiencias desde el lenguaje infantil. De esta manera, se crean oportunidades para escuchar al niño y fomentar el diálogo desde una perspectiva global en cuanto a saberes, conocimientos, emociones, intereses y anhelos de la infancia.

Un sexto ambiente de aprendizaje es el Atelier o Fab Learn, diseñado bajo la metodología reggiana, que se basa en la creación de espacios propios para el diálogo entre el arte y la ciencia. Se trabaja con “basura” o materiales con historia que no son desechos porque no se han eliminado y no son de reciclaje porque no han retornado a su materia prima. Para el trabajo, se utilizan herramientas y materiales no establecidos o escolarizados y se introducen técnicas de trabajo ancestral, modernas y las nuevas tecnologías.

Un séptimo ambiente es el Hogar, recreado de forma que se asemeja al espacio físico del hogar de los niños. En este espacio se ejecutan actividades relacionadas con el desenvolvimiento de los estudiantes en sus hogares, pero dando paso a que el niño juegue libremente y asuma su rol en la familia que se combina con el rol de los integrantes de su entorno inmediato.

A continuación, es oportuno analizar la relación de los aprendizajes con los ámbitos descritos en el *Currículo de Educación inicial*. El *desarrollo personal y social*, que incluye la identidad y la autonomía, se potencia a través de la movilidad por los diversos ambientes, lo que genera en los estudiantes el sentido de reconocimiento de quién es y a dónde pertenece, así como valores tales como la responsabilidad, el respeto por el espacio del otro, la escucha activa, mantener el orden en las aulas, compartir los materiales con sus compañeros, reconocer límites y riesgos, identificarse como parte de un grupo y actuar con naturalidad en las actividades del aula.

En lo que se refiere al *descubrimiento del medio natural y social*, el contacto con el entorno a través de las salidas pedagógicas ha sido el elemento didáctico de mayor eficacia en el momento de relacionarse con el medio, transportarse de un lugar a otro, conocer espacios físicos como un río, la piscina, el mercado, una alfarería, un centro de tejido de paja toquilla. Todas ellas han constituido experiencias de alta valía en el proceso de aprendizaje, por tanto, lo vivencial se convierte en un elemento básico en la educación y fundamenta el *aprender haciendo*, enfoque pedagógico del CEI de Innovación UNAE.

El eje de *expresión y comunicación* se fortalece en la interacción que propician los ambientes, las tertulias al inicio o al cierre de la jornada diaria, cuando los niños son capaces de armar secuencias en las conversaciones, emitir su opinión, relacionar las situaciones vividas en la escuela con sus experiencias personales, generar representaciones a través de movimientos, dramatizaciones, pequeñas obras de teatro, en las cuales logran hacerse entender mediante las palabras o representaciones.

## **El rol del docente, un desafío en los procesos de innovación**

Tomando en cuenta que el trabajo del docente es investigar e innovar, claramente se define su accionar en el cambio de rumbo: dejar de hacer las cosas como las hizo antes y hacerlas de una forma



diferente. Cambiar sus ideas o perspectiva no es una situación tan fácil de llevar a la práctica por sus implicaciones en la formación profesional docente, por el tiempo que recibió esa formación, por los paradigmas bajo los cuales fue formado y, sobre todo, por la pedagogía y didáctica que ese maestro ha aplicado en su espacio de trabajo.

Las instituciones educativas requieren de un adulto capaz de mostrar con *fuerza argumentativa* sus ideales y pensamientos, que esté dispuesto a enfrentar con valentía y pasión los ideales y pensamientos de las jóvenes generaciones (Bixio, 2010). Es decir, debe haber un equilibrio entre el trabajo docente y los estudiantes con quienes trabaja, por lo que la brecha generacional entre ellos no puede marcar de forma radical su interrelación, sino que complementa el diálogo entre dos generaciones.

En el CEI de Innovación UNAE, la figura docente se basa en el dinamismo, en la apertura al cambio. Se potencia su labor con la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo, fomento de la creatividad, y con la clara comprensión del *aprender haciendo* como eje central del modelo pedagógico que se implementa. De esa forma, se da respuesta a los elementos fundamentales planteados en la propuesta innovadora institucional que formula que el docente debe tener la disposición para escuchar a la infancia y a la juventud y reconocer esas “formas otras” (Vilanova, 2014), que esté en formación permanente y desarrolle el autoaprendizaje, que trabaje con otros docentes de escuelas del sector mediante la construcción de redes y vínculos, dispuesto a ser inclusivo y a promover relaciones interculturales.

El desempeño del docente gira en torno al cumplimiento de su función tutorial al estar al frente de un grupo de 25 o 30 niños, con quienes se generan acciones de influencia y reciprocidad, se desarrolla el apego como parte de la construcción de la autonomía y seguridad en estudiantes de edades comprendidas entre los 3 a 5 años. Para Raspall (2015), “es el mismo docente en el aula para todos los niños, pero la relación con cada uno de ellos no es igual: es necesario comenzar a identificar las condiciones que facilitan o dificultan la relación entre el maestro y cada alumno” (p.93). De esta manera, el docente innovador piensa y actúa en función de las realidades y necesidades individuales de sus estudiantes, da pie a un tipo de relación horizontal, sin perder de vista la autoridad que representa frente a su grupo.

La innovación institucional se entiende no como un cambio, acomodo o aplicación de acciones practicadas de forma parcial o individual del profesorado, sino que requiere que todo el personal se oriente bajo una misma dirección, con una cultura institucional y una visión compartida, con el compromiso de todos sus integrantes, con una identificación con los objetivos y medios, y también involucra la socialización de dichos objetivos y propósitos a todos los miembros de la comunidad (Araque et al., 2019).

## Vinculación y participación de las familias

La relación con los adultos constituye una fuente de experiencias para los niños. Como lo planteó Aeppli (2015) al hablar sobre la Pedagogía Waldorf, es vital que los niños aprenden de los adultos solo lo bueno y que se integren a un proceso de discriminación entre lo que la persona adulta les ofrece y lo que este considere útil aprender. De igual manera, resalta el valor de las experiencias sensoriales de los infantes que reciben y viven junto a personas adultas, quienes influyen en su comportamiento y desarrollo integral.

En la primera infancia o primer septenio, según Rudolf Steiner (2013), la familia es la primera maestra de los infantes, por tanto, la influencia para su desarrollo anímico- espiritual es profunda. Cada aprendizaje adquirido es fruto del trabajo en las aulas junto con los docentes y del actuar complementario que se da en los hogares, esto se puede entender como una construcción participativa de conocimientos.

## **La chakra**

El estudiante debe forjar el sentido de pertenencia a un grupo social o cultural. En el caso del CEI de Innovación UNAE, se incluye el trabajo en la chakra como parte de la reconstrucción de los saberes andinos, en coherencia con la ubicación geográfica del centro. En este espacio físico, los niños trabajan su relación con la tierra desde el concepto del respeto y la relación equilibrada con la Pachamama, realizan prácticas de cultivo, siembran, reconocen las semillas, cosechan, aprenden sobre nutrición, influencia de los astros, costumbres y tradiciones. En el trabajo de la chakra, se integra el aprendizaje de la lengua kichwa como parte de la representación multicultural y con la finalidad de crear una relación con la memoria del pueblo cañari.

## **Investigando la práctica docente desde la realidad**

Los infantes son comprendidos como agentes activos, con cultura propia, se respetan sus discursos y producciones dado que estos acontecimientos suceden dentro de la escuela en compañía del docente. La investigación es un ejercicio que le da la oportunidad al profesorado de construir otros significados, no solo de replicar enfoques pedagógicos, sino como un ejercicio activo que trata de comprender la realidad desde la autorreflexión constante. Y es así que, gracias al enfoque de Reggio Emilia, la documentación pedagógica puede ser utilizada como una herramienta de investigación.

Para Dahlberg et al. (2005), la documentación pedagógica es una práctica reflexiva e importante a la hora de tomar decisiones. Y, en lugar de entender a la observación como al mero registro de sucesos diarios, la observación se convierte en la co-construcción de situaciones en las que el docente desempeña un papel activo y no actúa como una persona ajena a la realidad, pues sus acciones afectan a los infantes.

La documentación también posibilita que los docentes pongan a conocimiento de los demás actores su trabajo pedagógico, de esta manera todos pueden conocer qué acciones se están llevando a cabo para luego negociarlas y discutir las. La observación pedagógica no busca comprobar si los niños han alcanzado categorías preestablecidas o si cumplen con la norma. Las descripciones, categorías y las interpretaciones de la documentación son el resultado de la co-construcción y co-producción del docente en la vida de los niños, quien actúa como investigador, participante y persona.

En el centro se documentaron los diálogos y producciones de los niños por medio de videos, fotos y textos escritos que luego se compartieron y analizaron entre el equipo de profesionales de la docencia. De igual manera, las familias de los infantes pudieron conocer qué actividades se realizaron y qué reacciones provocaron en sus hijos. Los comentarios de los docentes fueron muy importantes para la toma de decisiones, concretamente, a la hora de planear actividades que requerían su participación. Por su parte, los niños opinaron acerca de los docentes, materiales y las oportunidades que tenían; las fotografías fueron una oportunidad para recordar y revivir experiencias significativas y construir otros significados en otros momentos.

## **Ambientes potenciadores de aprendizajes**

Ejecutar de esta manera el proceso educativo en el CEI de Innovación UNAE, desde los ambientes de aprendizaje como metodología de organización institucional, ha dado como resultado el logro de los objetivos educativos planteados para el perfil de salida del Nivel Inicial en el sistema educativo ecuatoriano y el cumplimiento de los preceptos teóricos que fundamentan el diseño curricular. Por tanto, se puede afirmar que el centro da sustento y soporte al concepto de que:

Se puede definir que el desarrollo humano es un proceso continuo y secuenciado que comienza desde la concepción y persiste a lo largo de la vida, en la que se producen cambios progresivos en todos los aspectos del ser humano que son influenciados por la calidad de los estímulos del entorno en el que se encuentra el individuo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p.15).

Con todos estos elementos, el rol del docente en el CEI de Innovación UNAE trasciende la posición de guía y orientador a ser coactor del proceso de enseñanza aprendizaje, es capaz de producir experiencias de ida y vuelta con el grupo de niños, lo que se considera un factor de enriquecimiento de la labor docente porque su desempeño se basa en el diseño y aplicación de estrategias metodológicas que respondan a los intereses y realidades diagnosticadas en el grupo de niños que atiende.

La pedagogía relacional de Malaguzzi fundamenta el trabajo docente, al que concibe como interaccionista y socio constructivista, que da origen a la pareja pedagógica. De esta forma, la organización del proceso didáctico entre dos profesores posibilita la articulación y complementariedad de competencias profesionales pensadas y trabajadas en función de la infancia, situación que en el centro se aplica en el diseño, planificación e implementación de las clases con los niños. En cuanto al rol de la familia, en esta institución educativa se entiende que cumple un papel importante porque participa directamente en el proceso enseñanza aprendizaje. Los padres se convierten en maestros cuando comparten con sus hijos vivencias, prácticas culturales, saberes ancestrales, momentos de recreación, entre otros aspectos que promueven relaciones de convivencia que fortalecen la formación integral de los infantes.

Finalmente, sobre el desarrollo de las actividades de la chakra se requiere de la participación de toda la comunidad educativa, lo que vigoriza el trabajo colaborativo. En ella se practica la *minka* o *minga* que constituye el trabajo comunitario y desinteresado. Al finalizar la jornada se ejecuta la pampa mesa con la participación de los asistentes, quienes traen sus alimentos para compartir. Cabe destacar que, al principio, los niños desconocían estas tradiciones, lo que les generaba cierta resistencia a participar, pero poco a poco se fueron integrando a estas actividades y se puede afirmar que los elementos interculturales ya forman parte de la dinámica diaria de este centro educativo.

## Proyecciones

Dentro de las proyecciones planteadas para los próximos años lectivos, se contempla la ampliación de la oferta educativa, lo que contribuye a la integración de más estudiantado y profesorado. Ese crecimiento año tras año implica mayor compromiso, nuevos retos y más responsabilidades, por lo tanto, el diseño de opciones de formación docente estará encaminado a fortalecer la práctica innovadora en el proceso didáctico tanto a nivel individual como institucional.

La implementación de un ambiente de aprendizaje en el que se desarrolle la robótica y el lenguaje computacional está planteado dentro de los proyectos a mediano plazo para lo cual se ha tomado en cuenta la necesidad de convertir a los niños en creadores de conocimiento y no únicamente en espectadores y consumidores.

A nivel docente, el trabajo por parejas pedagógicas, que se deriva de la *pareja educativa* de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001), se convierte en un elemento esencial y coherente con el Modelo Pedagógico de la UNAE para de esta forma dar lugar a un trabajo que se complementa desde el perfil profesional y con la experiencia, lo que lo convierte en un elemento dinamizador de la pedagogía y la didáctica que se implementa en los ambientes de aprendizaje.

## Conclusiones

De lo expuesto, se concluye que pensar la educación desde la innovación es posible: requiere empoderamiento de sus actores e involucrados para aceptar el reto, desaprender las viejas prácticas educativas y reconstruir el sentido de concebir al hecho educativo como servicio y derecho inalienable del ser humano. El CEI de Innovación UNAE marca la diferencia en su operar al incluir el rediseño de sus espacios de trabajo, la formación a sus docentes y el involucramiento de las familias. Con todo este andamiaje, es posible innovar y educar.

El centro, además, concibe a la primera infancia como una etapa de construcción de estruc-

turas mentales, psicológicas, afectivas, emocionales, corporales, sociales, creativas, lo que le permite replantear la metodología y la didáctica en los procesos educativos, de modo que lleven al logro de resultados centrados en el niño y no en el adulto. Escuchar al infante y comprender la cultura infantil deben ser el centro del enfoque pedagógico de las instituciones educativas que ofertan este nivel educativo para con ello encaminar el rediseño de la práctica docente hacia procesos de transformación que trasciendan el aula de clase.

La formación y desempeño docente deben estar enfocados en la atención/educación del infante, mediante el conocimiento y discernimiento de sus características propias, y deben proyectarse con la selección de los mecanismos didáctico prácticos para el logro del desarrollo integral de los infantes. El modelo de trabajo del CEI de Innovación UNAE debe convertirse en una forma de educar que sea adoptada por quienes se interesan de verdad en transformar y redireccionar la educación inicial y fomentar un proceso centrado en la niñez. El trabajo en el ambiente de aprendizaje de la chakra se convierte en una oportunidad para diversificar el conocimiento del medio natural, social y cultural a través de técnicas y estrategias centradas en los saberes ancestrales, la práctica de la lengua kichwa, la recuperación de la memoria, el respeto y amor a la tierra, la sostenibilidad y conciencia ambiental, alimentación saludable, todo ello con miras a formar a la niñez en todas estas formas y manifestaciones de la cultura.

## Referencias bibliográficas

- Aeppli, W. (2015). *La teoría de los sentidos de Rudolf Steiner aplicada a la educación*. 5.ª ed. Pau de Damasc.
- Araque, L., Saavedra, C. y Contreras, A. (2019). *Cómo crear una cultura escolar para gestionar el cambio*. Universidad José Antonio Páez.
- Barraza, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del siglo XXI: el oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Ediciones Homo Sapiens.
- Dahlberg, G., Pence, A. y Moss, P. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro/ Rosa Sensat.
- Malagón, A. (s.f.). La pedagogía Waldorf. <http://fracasoescolar.com/conclusions2008/amalagon.pdf>.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Currículo Educación inicial 2014*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Raspall, L. (2019). *Lo que necesitan l@s niñ@s. ¿Una nueva escuela?* Homo Sapiens.
- Senplades (2017). *Plan nacional para el Buen Vivir 2017- 2021*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Steiner, R. (2013). *El primer septenio: la educación preescolar según las enseñanzas de Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner.
- Vilanova, M. (2014). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

# **Enfoque del pensamiento del Sur frente a la teoría del Norte: conciencia y criticidad sobre la educación en la primera infancia**

**Ruth Cecilia García Chicaiza**

*Universidad Nacional de Rosario- Ministerio de Educación*

ruth0277@hotmail.com

**Erika Silvia Casa Llano**

*Universidad Nacional de Rosario- Ministerio de Educación*

ms.educacion81inicial@gmail.com

**Andrea Elizabeth Pozo Potosí**

*Universidad Nacional de Rosario- Ministerio de Educación*

elizandy-ep@hotmail.com

## **Resumen**

El presente análisis crítico tiene la finalidad de abrir espacios a la reflexión sobre la realidad educativa del país y su influencia en la educación inicial, usando la noción de pensamiento del Sur. El concepto representa el punto de partida para comprender la sobreinfluencia del pensamiento del Norte en las realidades curriculares del Sur en la medida en que entiende la práctica educativa, especialmente para la educación infantil, desde una visión teórica muy apartada de la práctica. El artículo concluye que es necesario enseñar y preparar a una generación que vivirá en un mundo acelerado, respetando la variedad de elementos y condiciones sociales y culturales que den sentido al quehacer educativo. Sobre la educación inicial, concluye que esta debe optar por seguir pautas humanistas, que se preocupen de la plena realización de los infantes, por formar su conciencia crítica, suscitar su inconformidad con lo establecido y que los lleven a ser ellos mismos, en comunión con los otros y con el mundo, es decir, la educación debe estar alejada de los presupuestos homogenizantes con los que se ha armado la educación infantil en los países del Norte.

**Palabras clave:** Educación inicial, epistemología del Sur, Norte.

## **Abstract**

The present critical analysis has the purpose of opening spaces for reflection on our educational reality and its influence on initial education, considering the notion of complex thinking. It represents the starting point to understand the over-influence of northern thinking in our curricular realities, which understands educational practice from a theoretical perspective far removed from practice. It is necessary to teach and prepare a generation that will live in a fast-paced world, respecting the variety of elements and social and cultural conditions that give meaning to the educational task where initial education chooses to follow humanistic guidelines, that is concerned with the full realization of the children in their early childhood, to form their critical conscience, to arouse their dissatisfaction with what is established and that leads them to be themselves, in communion with others and with the world.

**Keywords:** Epistemology of the South, initial education, North.

## Introducción

El concepto del sur es relativo y falsamente claro. A pesar de que varios autores pretenden su redefinición, tanto el término *sur* como *norte* dentro de la complejidad se materializan en reflexiones acertadas y profundas sobre las expresiones culturales vivenciadas antagónicamente en cada uno de estos hemisferios, no necesariamente relacionadas con su posición geográfica. De hecho, hace unas décadas el Norte recibía la denominación de Occidente en oposición a Oriente, mientras que el término Sur tomaba fuerza cuando la demarcación Tercer Mundo cayó en desuso. En consecuencia, para el Sur existe una supremacía del Norte, que se refleja en el dominio de la técnica, la economía, el cálculo, la racionalización, la rentabilidad, la eficacia y los modelos académicos (Morin, 2018).

Esta misma línea, en el campo educativo lleva a reflexionar desde nuestra realidad, sobre los distintivos polos que existen en educación inicial y a comprender la diversidad del mundo, que conviven distintos modos de ser, pensar y sentir, y que las teorías y conceptos germinados en el Norte no necesariamente identifican en su totalidad las distinciones sobre lo diverso, lo que afecta a la cultura que en el Sur es sobreestimada (De Sousa Santos, 2011). Por lo tanto, se debería partir de una epistemología constructiva que respete la utopía del interconocimiento (Baquero, 2009).

## Axioma del pensamiento del Sur con respecto al Norte

Hoy en día se distinguen varios sures y varios nortes, disímiles entre sí, pero subyugados a un mismo significado idealista o de desesperanza según sea el caso. La posición originaria del Norte ha procurado encasillar al Sur como zona subdesarrollada e inoperante en todos los niveles de la sociedad. Esta visión, sin duda alguna, impide apreciar las cualidades, estilos de vida, perspectivas futuras y sistemas de conocimiento que poseen los sures; un bagaje que no solo tendría que sostenerse, sino también podría ser extendido hacia los nortes (Sauerwald, 2008). En tal sentido, es sustancial contar con una conciencia clara y plena de los atributos y virtudes del Sur, es decir, con un pensamiento desde, por y para el Sur que se construya a partir de las experiencias reales de los distintos sures. Esto no implica que se deba idealizar o menospreciar a alguna o a las dos realidades mencionadas.

La cultura del Norte, con raíces originarias en el Occidente europeo y desplegada en el mundo anglosajón, ha legitimado la democracia, los derechos humanos con énfasis a los derechos de las mujeres y las autonomías individuales. Pero también muestra carencias al centrar el poder en los progresos materiales, con una ceguera radical en cuanto al vínculo humano vital naturaleza-humanidad, y con la concepción de un progreso concebido como ley ineludible antropológica de la sociedad (Morin, 2018). En lo referente a los sures, varias culturas mantienen la soberanía categórica sobre los poderes políticos religiosos, se mantienen prácticas que tienden a la dominación del hombre sobre la mujer y existen prohibiciones castrantes de todo tipo (Sauerwald, 2008).

Para De Sousa Santos (2019), no se necesitan alternativas, sino un pensamiento con varias alternativas. Para explicarlo mejor, el autor propone la epistemología del Sur que se fundamenta en la ecología de saberes y la traducción intercultural. El fundamento de la ecología de saberes es que “no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos” (De Sousa Santos, 2011, pp.20-21). La traducción intercultural es entendida como el procedimiento que permite crear lucidez recíproca entre las experiencias del mundo de manera homogénea.

Por lo visto, los países eurocéntricos deberían cuestionarse si lo que está aprendiendo el infante es valioso o si debería ser olvidado o no aprendido. En oposición a esta realidad, la niñez en Oriente es una construcción social críticamente afectada por las ideas, modas y tecnologías traídas del norte, perspectivas adultistas que les niegan participación, con un modelo universal enmarcado de manera conveniente en las dinámicas de los agentes sociales, gubernamentales, medios de comunicación o modelos educativos de los países hegemónicos (Pacheco Bohórquez y Borjas, 2019). Al ser ellos

los que construyen la idea de infancia invisibilizan la amenidad cultural, las distintas infancias y, por tanto, las posibles subjetividades que se enmarcan en contextos históricos, sociales y culturales específicos, también anulan sus voces y significados hasta el punto de llegar a adiestrarlo y a coartar el desarrollo natural y creativo del niño al predisponer actuaciones desde lo psicológico y pedagógico. Así, la infancia ha sido definida por relaciones proteccionistas en las que los adultos son proveedores dominantes y los niños consumidores pasivos.

La concepción de jardín de infantes (Kindergarten) nació en Alemania gracias a Federico Froebel, quien vio la necesidad de atender de manera pedagógica la educación de los niños en la edad preescolar a través de la lúdica como enfoque metodológico didáctico. Su influencia fue determinante para que en diversas partes del mundo la educación inicial haya seguido esa línea si bien con denominaciones de acuerdo con las significaciones de los contextos, una mezcla de *guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales*, etc.

En Occidente, la educación en los primeros años está en estrecha relación con los cambios sociales y de pensamiento, en tal sentido prima ahora la tendencia de que los niños participen en experiencias educativas desde edades tempranas, antes de llegar al nivel escolarizado obligatorio. Esta cosmovisión aplicada al Oriente se dificulta el complementar la práctica con la teoría, lo que acarrea espacios descontextualizados, prioriza la participación asistencial sobre el desarrollo integral del niño, aísla ámbitos emocionales, lúdicos, artísticos, psicomotrices y deja de lado la participación activa del niño con su pensamiento y expresión libre, se piensa que el aprendizaje ocurre únicamente en espacios organizados y se desentiende a la idea de que el caos promueve la autoorganización (Pacheco Bohórquez y Borjas, 2019). Además:

La escolarización desdeña la subjetividad en ánimo de objetivizar al sujeto y al proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de medir y evaluar todo, olvidando que el aprendizaje es una condición inherente al ser humano y fluye de manera natural en contextos cotidianos y no requiere esfuerzos por condicionar espacios artificiosos, lineales, estrictos y ahistóricos los cuales no promueven el libre pensamiento expresión, situación que se relaciona con la naturaleza del cerebro y la autoorganización Este autor manifiesta que la creencia de que el aprendizaje solo se da en espacios organizados, poco flexibles, silenciosos y estáticos, desconoce que la autoorganización se da gracias al caos (Pacheco Bohórquez y Borjas, 2019, p.151).

Es menester, entonces, que la visión política del sur, re programe su enfoque lineal a uno transdisciplinar, es decir, a una visión que abarque diferentes enfoques que van más allá de los límites disciplinarios en búsqueda de una cohesión que suscite un enfoque holístico (García, 2020). Y es menester que parta de principios sociales y de los derechos humanos, complementando así lo teórico científico con lo práctico.

En Ecuador, las características históricas del proceso educativo con respecto a las infancias son idénticos a los mencionados con anterioridad: están relacionadas con una construcción que es y ha sido llevada a cabo de manera progresiva, y sus resultados son una suma de diversos factores y visiones sociales. Así, en el jardín de infantes ecuatoriano se ha conservado a lo largo de los años una dependencia cultural relacionada con los modelos curriculares elaborados en los países de Occidente. Esta dependencia ha implicado que los contenidos, actividades o recursos posean un cierto grado de desvinculación con el medio que le corresponde, ya que dichos currículos (froebeliano, montessoriano y decroliano) expresan realidades, culturas y entornos totalmente diferentes al nuestro (Pautasso Solís, 2009). A partir del Plan decenal de Educación 2006-2015, se le da la debida importancia a esta educación y se intenta abrir paso a una reforma curricular que abra espacios a una nueva dialéctica, una que promueva una relación entre la teoría y la práctica pedagógica, lo que en la actualidad dista de su objetivo original.

Se precisa, por tanto, encontrar un punto de equilibrio entre el pensamiento del Sur y Norte, que justiprecie los propósitos de la educación mediante la relación vinculante de los patrones de infancia predominantes en el Norte (Liebel, 2016). Aquí está el error: con los patrones del Norte se evalúa el desarrollo de las infancias en el Sur hasta llegar a calificar como deficiente a su sistema educativo. Lo

que se debería hacer, en consecuencia, es analizar dichos patrones y entrelazarlos con los del Sur para construir instrumentos de evaluación relacionados con los diversos contextos culturales, educativos y sociales.

Esta manera de ver el mundo, dividido en sociedades, en formas de vidas desarrolladas y subdesarrolladas, es una visión en la que prima la dicotomía que jerarquiza una naturaleza y cultura abstracta y que unifica el mundo ¿sirve para comprender la realidad circundante?, ¿dónde está la verdad?, ¿qué realidad subsiste realmente en el Norte y por qué? Se deben cuestionar los credos y creencias, empezando por los dogmas que hacen pensar en un progreso invariable de la humanidad.

Finalmente, se debe problematizar que la razón no es única, monolítica y simple. Lo que sí se podría afirmar es que la racionalidad es abierta y reconoce los límites de sus capacidades de percepción y no puede sino reconocer el misterio del universo. Nuestra proclamación parte, por supuesto, de las tendencias regenerativas que se sirven de la virtud de la racionalidad, la capacidad teórica, crítica, la denuncia de los dogmas, la resistencia al anatema y, sobre todo, de la capacidad autocrítica, aún muy poco desarrollada (Martins, 2011).

## Conclusiones

De la revisión y el análisis documental se desprenden varias conclusiones. En primer lugar, está la educación del Sur, que está buscando restituir principios que fueron ignorados debido a la imposición de políticas eurocéntricas. Foucault, al examinar este contexto, estableció el concepto de *dispositivo* para analizar la producción de los sujetos en las relaciones sociales (Reyes Restrepo y Méndez Arroyo, 2017), y mostró cómo esta visión anuló la capacidad de crítica y autocrítica y dio lugar a espacios escolarizados que desechaban los conocimientos previos que el estudiante traía de sus experiencias.

En segundo lugar, se concluye que el currículo debería potenciar la práctica a partir de mesas de trabajo en las que participen todos los actores de la comunidad educativa nacional (docentes, líderes educativos, estudiantes y padres de familia). La reflexión incorporará los saberes propios de los pueblos y le conferirá primacía a la relación con la subjetividad, el cuerpo, lo cultural, lo simbólico, lo creativo. Además, el docente se concebirá como el principal actor en cuanto debe trascender lo plasmado en el currículo a la praxis, todo ello dentro del marco de las políticas educativas y aspiraciones de la sociedad.

Asimismo, se puede concluir que es responsabilidad de todos empoderarse de la percepción del Sur, de manera consciente y crítica, con miras a un panorama o relaciones de dominio que la hegemonía atroz del Norte procura ejercer sobre el dinamismo planetario, percepciones que no hay que subvalorar, menos aún idealizar.

Es imprescindible concebir al niño como un constructor de conocimientos, de identidad y de cultura, como actor social, más integral, potente, que requiere de adultos, de instituciones y de pedagogías más potenciadoras, no como espectadores, sino como actores y autores. Solo de ese modo se hablará del niño como ser humano cuyo organismo es un sistema abierto y modificable, donde la inteligencia no es ya un valor (López de Maturana, 2010).



## Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2009). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. doi:<http://hdl.handle.net/10316/42229>
- De Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. CLACSO.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770>.
- López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis*, 9, 243-254 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art14.pdf>.
- Martins, P. H. (2011). La crítica anti-utilitarista en el Norte y su importancia para el avance del pensamiento poscolonial en las sociedades del Sur. *Política y Sociedad*, 10, 111-131.
- Morin, E. (2018). Por un pensamiento del Sur. *Quaderns de la Mediterrania*, 27, 296-303.
- Pacheco Bohórquez, M. y Borjas, M. (2019). ¿Qué significa educar a la primera infancia en la postmodernidad? *Palabra Fundacion*, 19(2), 146-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461186>.
- Pautasso, E. (2009). Genealogía de la educación inicial en el Ecuador. *Alteridad*, 4, 56-64.
- Reyes Restrepo, B. y Méndez Arroyo, B. (2017). *El currículo en la escuela: una mirada desde la perspectiva cultural hacia una epistemología del Sur*. Universidad Santo Tomás, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13511>.
- Sauerwald, G. (2008). *Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano*. Lit Verlag.



## Capítulo 2

# Desafíos del desarrollo profesional docente: Experiencias innovadoras en Ecuador y otras latitudes



# Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Neopass@ction

Ormary Egleé Barberi Ruiz

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

ormary.barberi@unae.edu.ec

Jennifer Andrea Ordóñez Urgilés

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

jennifer.ordonez@unae.edu.ec

## Resumen

El presente artículo contiene los avances teóricos-conceptuales sobre la video formación en el ámbito de la Educación Inicial (EI), derivado de una experiencia investigativa en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para la mejora de la práctica docente en el centro de Educación Inicial (CEI) Antonio Borrero, ciudad de Cuenca, provincia del Azuay-Ecuador. Se basa en la plataforma Neopass@ction y sus aportes y principios. Las fases para su aplicación son: recolección y análisis de grabaciones en video de las clases de los maestros participantes; seguimiento-valoración de la video-formación, lo que posibilitará la verificación de las clases con los mismos docentes y con los expertos en formación docente para transformar las prácticas docentes; y, finalmente, la selección, edición y sistematización por categorías de todos los videos producidos, en función de los *tiempos críticos* y *típicos* definidos por los docentes participantes y por los expertos evaluadores. Se aspira a la mejora de la práctica de las docentes del referido centro educativo objeto de intervención luego de la implementación del diseño. Además, se creará una plataforma digital de libre acceso, que actúe como una vitrina viviente abierta al público, por medio de la cual se muestren las transformaciones de la praxis docente de este nivel educativo.

**Palabras clave:** Educación inicial, plataforma Neopass@ction, práctica docente, video formación.

## Abstract

This article contains the theoretical-conceptual advances on video training in the field of Initial Education (EI), derived from a research experience in Intercultural Bilingual Education (EIB), for the improvement of teaching practice in the Education center Initial (CEI) "Antonio Borrero", city of Cuenca, province of Azuay-Ecuador on the basis of the platform Neopass@ction, its contributions, principles and phases for its development: collection and analysis of video recordings of the classes of participating teachers; monitoring-evaluation of the video-training that will make it possible to verify with the teachers themselves and the experts in teacher training, the transformation of teaching practices; and finally, the selection, editing and systematization by categories of all the videos produced, based on the critical and typical times defined by the participating teachers and by the expert evaluators. The aim is to improve the practice of the teachers of the aforementioned educational center object of intervention, after the implementation of the design, in addition to a free access digital platform, which acts as a living showcase open to the public, through which the transformations of the teaching practice of this educational level are shown.

**Keywords:** Initial education, teaching practice, video training, Neopass @ ction platform.

## Introducción

La educación ha sido planteada como uno de los objetivos centrales en la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (PNUD) (ONU, 2015). Al respecto, como parte de los estándares de calidad, los procesos de formación docente y las políticas públicas son espacios en constante revisión, rediseño, ajustes y actualización (Del Río, 2019), motivo por el cual se han llevado a cabo por décadas iniciativas de formulación y ejecución de propuestas para fortalecer la educación inicial y el desarrollo infantil tanto a nivel nacional como internacional, específicamente en los procesos de profesionalización o de formación continua.

La formación docente del docente en ejercicio es concebida usualmente como un requisito de categorización o de cumplimiento ministerial, cuando debería ser entendida como un dispositivo de acompañamiento permanente dentro del ejercicio de todo profesional, guiado por expertos y centrado en temas de desarrollo infantil (Gómez y Ford, 2017). De igual forma, no se evidencia que la formación docente en general tome en cuenta criterios de contextualización, reflexividad, acompañamiento y colaboración planteados por especialistas en el área, tan necesarios para una verdadera transformación de la educación en la primera infancia (Fabara, 2013; Ria, 2017).

En tal sentido, es posible afirmar que la formación docente desde situaciones reales cotidianas, específicamente mediante la video formación, representa una opción pertinente que considera los criterios arriba expuestos. Luego de analizar los aportes de Müller et al. (2014), Osorio (2016), Caballero y Montes (2017), Leyva (2018) y Tenorio y López, (2018), se observa que es una estrategia impactante para los docentes porque amerita procesos de autoobservación y autorreflexión con el fin de alcanzar la comprensión sobre su actuación pedagógica y propiciar las mejoras de sus competencias pedagógicas.

El desarrollo de la video formación parte del principio de la reciprocidad e igualdad, pues implica la observación entre pares, acción que algunas veces genera resistencia inicial, por consiguiente, se debe enfatizar en la importancia del intercambio de opiniones sobre la actuación, como acción para lograr la concientización requerida en la transformación de los conocimientos pragmáticos en conocimiento reflexivos. Esto posibilita que el docente comprenda que la actuación pedagógica siempre puede ser modificada y transformada. Su principal aporte consiste en contribuir con herramientas e instrumentos útiles a la formación y al crecimiento profesional de los docentes, dado que el video aporta evidencias directas de la práctica docente en una gran diversidad de contextos.

La praxis del docente de educación inicial puede optar por métodos variados para su mejora, desde y para la cotidianidad pedagógica y, en este sentido, la metodología de video formación representa una opción innovadora, pero con muy pocos casos prácticos sobre su aplicación en la praxis docente ecuatoriana. La sinergia de formación docente en la carrera de Educación Inicial en la UNAE a partir de diferentes experiencias pedagógicas de las autoras en el ejercicio de la docencia, específicamente la correspondencia entre el pensamiento teórico y la actuación pedagógica de los aprendices en formación, sobre la base de las relaciones inter y transdisciplinarias permite alcanzar los aprendizajes esperados en correspondencia con el perfil de salida de un docente-investigador, sobre los escenarios educativos reales observados, mediante el apoyo, acompañamiento y experimentación como ejes de las prácticas preprofesionales laborales (UNAE, 2018).

También ha ayudado a detectar aspectos mejorables de la praxis de los docentes de este nivel, tales como: empleo de métodos didácticos memorísticos y repetitivos, tendencia generalizada al uso de hojas de trabajo para la impartición de conocimientos, bajos niveles de bienestar e involucramiento en los infantes, pocas situaciones de didácticas lúdicas dentro de su metodología, un modelo pedagógico centrado mayormente en el docente y no en la escucha de los niños, poca movilidad de los infantes a espacios diferentes del salón de clases (adicionales al patio común) y falta de uso del material didáctico concreto.

Al respecto, resulta notoria la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas en los docentes de educación inicial y así incrementar la calidad del aprendizaje gracias a la experiencia vivencial de los niños. Como resultado del análisis de la situación descrita, ha sido posible plantear los siguientes objetivos que orientarán la investigación:

- Mejorar la práctica docente de cuatro maestros de Educación inicial del CEI Antonio Borrero de la ciudad de Cuenca-Azuay, a través de la metodología de video formación Neopass@ction.
- Determinar los tiempos críticos y típicos en las clases grabadas de los docentes participantes con el fin de establecer estrategias didácticas alternativas para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje en EI.
- Analizar las experiencias pedagógicas en el aula y los razonamientos prácticos de los docentes participantes en un momento previo y posterior a la video formación.
- Diseñar una plataforma digital de libre acceso, una vitrina viviente abierta al público, que muestre de una manera amigable cómo transformar la praxis en EI.

La concepción de ambientes virtuales de ayuda para transformar la práctica docente de acuerdo con el programa tecnológico Neopass@ction, propuesto por Ria (2009, 2017), del Institut Français de l'Éducation (IFE), representa una estrategia de formación y de mejora del desempeño docente en el ámbito de la educación inicial de la ciudad de Cuenca. En tal sentido, la propuesta básica de este proyecto es realizar un análisis cruzado de las miradas de investigadores, docentes pares y expertos en educación inicial y de los docentes participantes de la investigación, en contexto y situación real.

En dicho proceso se privilegia la observación y grabación en video de diversos momentos de la praxis pedagógica a fin de (a) crear un espacio personal de reflexión docente, mediante la visualización, el análisis cruzado (auto-co-hetero) de sus propias experiencias y razonamientos prácticos en el aula; (b) describir y comprender las actividades de los docentes en situaciones de intervención; y (c) diseñar y construir una base de datos multimedios sobre las prácticas docentes ecuatorianas en educación inicial, que incluyan las reflexiones y razonamientos acerca de los momentos o situaciones críticas y típicas, según el entendimiento de cada docente participante, de sus pares, de investigadores y de expertos en formación docente.

Paralelamente, este proyecto de investigación con la metodología de Neopass@ction permitirá diseñar y construir una plataforma digital *online* de libre acceso, que sirva como vitrina viviente abierta al público, con el fin de incidir en la práctica profesional del profesorado de educación inicial. El sitio, resultado de la construcción de esta experiencia colaborativa y de acompañamiento, entrega un dispositivo digital de consulta y discusión con amplias posibilidades de ser enriquecido con otras experiencias que puedan ir surgiendo a futuro en otras instituciones de educación inicial. Una característica clave de esta metodología supone caracterizar de forma clara la dimensión «típica-crítica» de la actividad docente que se quiere analizar. En este sentido, Ria (2009, 2017) propuso dos modalidades de análisis en la video formación: (a) la puesta en escena de las transformaciones en las prácticas de otros docentes para transformar las de uno mismo; (b) la puesta en escena profesional que ofrece una variedad ordenada de puntos de vista de investigadores, docentes, expertos, etc., sobre una misma situación de trabajo para incrementar y enriquecer su inteligibilidad.

Otro aspecto teórico que fundamenta este estudio es el uso de la técnica de la observación en el contexto de la video formación. En este sentido, la video formación se presenta como un medio que traspasa las concepciones teóricas para sumergir a los participantes en los cuestionamientos, problemas y soluciones indisociables de la práctica profesional (Gaudin y Chaliès, 2012). Según Flandin, Leblanc y Muller, sin importar el dispositivo usado para la video formación, existen tres fenómenos típicos que la acompañan: la inmersión, la resonancia y la experiencia imitadora (citado por Bouchot y Leblanc, 2019).

Ria (2014) manifestó que, gracias a la característica de la inmersión, el video tiene como ventaja sumergirse en el corazón de las situaciones observadas; no obstante, esto no es suficiente. La *scénarisation*, que se refiere a la identificación de las escenas del video que parezcan relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (fragmentarlo, focalizarse en una acción del profesor o de los estudiantes,

relacionarlo con otros videos complementarios, etc.), debe ofrecer posibilidades de aprendizaje y transformaciones de situaciones profesionales, mediante la vinculación de las actividades del profesor observadas con los efectos generados en la praxis del observador. Esto es posible gracias a la posibilidad de observar repetidas veces los videos o fragmentos de ellos, lo que ayuda a comprender momentos de la clase y posibilite pensar en escenarios alternativos que pudieran modificar potencialmente la situación observada en un tiempo futuro.

Con base en estas características intrínsecas al acto de observar mediante el uso de la video formación, se asume que esta experiencia colaborativa de acompañamiento y formación, gracias al uso de la metodología Neopass@ction, mejorará las prácticas de los docentes participantes de manera casi espontánea porque los protagonistas se implican de manera inconsciente en la problemática del otro. Al asumirla como propia, se desencadena el análisis y reflexión de situaciones que, revisadas desde procesos convencionales de formación docente, no se hubieran concretado. Adicionalmente, Roche y Gal-Petitfaux consideraron que, en la medida en que la observación se hace de manera colectiva, las experiencias interpretativas e imitadoras se duplican (citado por Bouchot y Leblanc, 2019).

De esta manera, el compromiso con la actividad y las diferentes experiencias que la acompañan, suscitadas por la aplicación de la video-formación, tributan directamente en la transformación de la praxis pedagógica y en la concepción de nuevas alternativas (procesos reflexivos) para las situaciones observadas. Este escenario es factible gracias a la mediación del video, la *scénarisation* y a los análisis cruzados de diversos actores que participen.

El estudio para el diseño e implementación de la investigación en el Centro de educación inicial Antonio Borrero, parroquia San Sebastián de la ciudad de Cuenca (provincia Azuay, Ecuador) analizó a 5 de las 7 docentes del subnivel Inicial 2 que laboran en el centro, con edades comprendidas entre los 30 y 50 años.

Esta institución cuenta con una coordinadora directivo-administrativa (título de cuarto nivel, Magíster en Educación inicial e Intervención Precoz) y atiende a un total de 167 estudiantes, de los cuales 84 son mujeres y 83 hombres. El CEI cuenta con espacios verdes y juegos recreativos; mobiliarios y material didáctico en cada sala; además, existen varios ambientes de aprendizaje como el de lectura, arte, psicomotricidad, juegos tranquilos, audiovisuales y del hogar, en los cuales los niños rotan, dependiendo de las planificaciones docentes.

El diseño de esta investigación colaborativa es de campo, de tipo formativo e interpretativo (Van der Maren, 2004), mediante una aproximación cualitativa-interpretativa de los datos obtenidos a través de la observación participante, el auto-co-hetero-análisis de videos, entrevistas semiestructuradas y grupos focales de discusión. El proyecto seguirá tres fases que se corresponden con la metodología Neopass@ction:

- La primera fase consistirá en la recolección de grabaciones en video de las clases de los maestros participantes. Se harán dos grabaciones de las clases por cada uno de los docentes, con una duración de entre 30 y 45 minutos aproximadamente. Posteriormente, se analizarán en tres tiempos: (a) entre el investigador y cada uno de los docentes participantes, (b) entre el investigador y el grupo focal de los docentes participantes (coinvestigadores), (c) un experto en Formación Docente de la UNAE o de otras universidades con el fin de detectar los tiempos críticos y tiempos típicos (definidos en el marco teórico) con la intención de ofrecer ideas, estrategias didácticas o sugerencias para que el docente mejore la situación-problema detectada, con ánimo de colaborar a la mejor comprensión de la propia praxis del docente participante del proyecto, sin exceso de tecnicismos ni de referentes teóricos. Estos videos analizados por expertos serán revisados por los docentes participantes por medio de grupos focales.
- La segunda fase, llamada de seguimiento-valoración de la video-formación, posibilitará verificar con los mismos docentes y los expertos en formación docente la transformación de las prácticas docentes en el aula.
- Finalmente, la tercera fase consistirá en la selección, edición y sistematización por categorías de todos los videos producidos, en función de los tiempos críticos o típicos definidos por los



propios docentes participantes y los expertos evaluadores. Con dichos videos, se diseñará una plataforma digital multilingüe (español, kichwa y francés), que servirá de dispositivo técnico virtual de aprendizaje vicario *online* y de actualización profesional, de libre acceso, sobre estas experiencias profesionales de investigación, innovación docente y TIC. Esta plataforma podrá enriquecerse a medida que se documenten otras experiencias similares de video-formación docente que empleen la metodología Neopass@ction en centros de educación inicial del país. Se estima un tiempo de 18 meses para la culminación del proyecto.

## Conclusiones y resultados esperados

Los objetivos de la investigación se proyectan en tres direcciones: (1) mejorar la práctica educativa de cinco profesores del Centro de Educación inicial Antonio Borrero mediante a una experiencia colaborativa de video formación (Neopass@ction); (2) crear una plataforma numérica de acceso libre, que muestre una transformación de la práctica educativa en formación del nivel inicial; y (3) utilizar la estrategia de video formación en los diferentes contextos educativos de la educación inicial del país. Los resultados parciales del estudio serán socializados en dos eventos nacionales (Ecuador) en el 2021 y los resultados finales en un evento Internacional en el 2022.

Adicionalmente, una tercera categoría de productos resultantes de este proyecto corresponde a la formación en vinculación con la comunidad, es un resultado innovador en el ámbito de la formación profesional docente según el contexto de la educación inicial ecuatoriana, específicamente en las instituciones involucradas en el estudio, mediante el redimensionamiento contextualizado de la metodología francesa Neopass@ction. Durante el estudio se producirán también una serie de videos a partir de los principios y criterios que fundamentan esta metodología una estrategia de acompañamiento pedagógico que busca mejorar la práctica de los docentes que participen en el estudio y que genere en el colectivo docente de la institución participante el redimensionamiento de su cultura pedagógica, de la gestión y que perfeccione sus estrategias de autoformación docente de manera colaborativa.

## Referencias bibliográficas

- Bouchot, H. y Leblanc, S. (2019). Observer ses pairs lors de séances de simulation haute fidélité: une activité de nature ludique portée par des jeux sérieux. *Activités*, 16(2), 1-36.
- Caballero, T. y Montes, L. (2017). Análisis de la práctica docente desde la mirada cualitativa: técnicas y fuentes de recolección de datos. Universidad Iberoamericana Puebla. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí, Perú.
- Del Río, J. (Coord.). (2019). *Investigar para conocer, innovar para mejorar. La formación de docentes investigadores en Educación inicial*. Editorial UNAE.
- Fábara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Cuadernos del Contrato Social por la Educación Nro. 8*. La Caracola Editores.
- Gaudin, C. y Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Gómez, M. y Ford, L. (2017). Las percepciones de los docentes sobre el desarrollo profesional en la educación de la primera infancia financiada por el Estado chileno. *Investigación Internacional y Educación Preescolar*, 8(1), 21-37.
- Leyva, Y. (2018). Observación de prácticas docentes para evaluación formativa. México. <https://n9.cl/0q00e>.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V. y Preiss, D. (2014). *Desarrollo de habilidades de Observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases*. *Revista Psykhe*, 23(2), 1-12.
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.
- ONU (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. En M. Durand y L. Filliettaz (Dir.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). PUF.
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: genèse et usages. (Entretien) *Recherche et Formation*, 75, 27-130.
- Ria, L. (2017). Conception d'environnements numériques d'aide à la transformation des situations d'enseignement: le programme technologique Néopass. Diaporama, Conferencia en la Universidad Nacional de Educación, Javier Loyola, Ecuador.
- Ria, L. y Blanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Tenorio, M. y López, G. (2018). El video de la clase como estrategia de reflexión y metacognición sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación. *Revista Electrónica Entrevista Académica del Centro Latinoamericano de Estudios de Epistemología Pedagógica Paulo Reglus Nieves Freire*. <https://www.eumed.net/rev/reea/enero-19/video-clase.pdf>. Universidad Nacional de Educación (2018). Modelo de prácticas preprofesionales de la UNAE.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*. De Boeck Université.

# **El docente investigador. Algunas consideraciones para su formación profesional**

**Griselda Sánchez Orbea**

*Universidad Central Marta Abreu de Las Villas*

grisesanch@uclv.edu.cu

**Arleti Molerio Rosa**

*Universidad de Cuenca*

arleti.molerior@ucuenca.edu.ec

**Jimena Peñaherrera Wilches**

*Universidad de Cuenca*

jimena.penaherreraw@ucuenca.edu.ec

## **Resumen**

Uno de los procesos sustantivos de la universidad es la investigación, actividad primordial para el perfeccionamiento de la docencia. Mediante ella se desarrolla un proceso de conocimiento que toma como base la realidad social para así establecer la interrelación del proceso enseñanza/aprendizaje y la sociedad y para poder disponer de docentes investigadores capacitados. Esta reflexión teórica se centra en el docente investigador como actor principal y tiene como objetivo fundamentar la necesidad de estimular su formación en las universidades desde el perfil profesional. La sistematización cualitativa de los diversos estudios en torno a la formación del docente investigador en universidades latinoamericanas ha permitido encontrar regularidades y tendencias sobre los saberes indispensables en la formación del docente investigador, que serán atendidos en su formación. Entre estos rasgos están: análisis del proyecto de vida del docente investigador, diagnóstico que posibilita el aprendizaje de los estudiantes desde sus referentes personales; proponer una práctica pedagógica con base ética y responsable; saberes que estimulen el pensamiento crítico y creativo; la formación de valores y actitudes en contextos sociales específicos; estimular las motivaciones y procesos afectivos de respeto, mediante el proceso de enseñanza/aprendizaje y la ejecución de acciones cuestionadoras y creativas aplicadas a la práctica.

**Palabras claves:** Formación docente, profesor investigador, universidad.

## **Abstract**

One of the substantive processes of the university is research, a primary activity for the improvement of teaching, through it a process of knowledge is developed that is based on social reality and thus establish the interrelation within the teaching / learning process and society, having trained research teachers. This theoretical reflection focuses on the research teacher as the main actor, and aims to substantiate the need to stimulate their training in universities, from the professional profile. Through the qualitative systematization of the various studies on the training of the research teacher in Latin American universities, it has allowed to analyze, find regularities and trends about the essential knowledge in the training of the research teacher, and which will be addressed in their training. Among these features are: analysis of the research teacher's life project, a diagnosis that enables students to learn from their personal references; development of an ethical and responsible pedagogical practice; knowledge that stimulates critical and creative thinking; the formation of values and attitudes in specific social contexts; stimulate the motivations and affective processes of respect, through the teaching / learning process and the development of questioning, creative actions applied to practice.

**Keywords:** University, teacher training, research professor.

## Introducción

Las ciencias pedagógicas y de la educación, en su permanente desarrollo a favor de situar a la educación en función de las demandas que plantea la sociedad para el presente siglo, se encuentran en un perfeccionamiento constante. Esto ocurre también en la formación del docente en las diversas áreas del conocimiento, con el propósito de que este sea capaz de alcanzar las competencias profesionales que se le exigen para dar respuesta al reto de formar integralmente a niños y jóvenes capaces de transformar creadoramente la sociedad en la que viven, en medio del acelerado avance científico y técnico actual.

Lo anterior demanda a las universidades del siglo XXI, de manera particular en las carreras pedagógicas, la formación de un docente investigador, en cuyo perfil estén delineadas las competencias pedagógicas que le permitan formarse como creador de conocimiento, formador del espíritu crítico y reflexivo de sus estudiantes, futuros profesionales que tendrán ante sí la responsabilidad de transformar la sociedad en todos sus ámbitos. Esta nueva visión del docente investigador les reasigna una nueva responsabilidad social a las universidades formadoras de profesores para que enriquezcan la función del docente e incorporen este rol. Ambas funciones han de expresarse en una unidad indisoluble, en función de dirigir el proceso de construcción del conocimiento y de la formación integral de la personalidad, lo que llevará aparejada una transformación de su praxis pedagógica.

Los procesos de globalización en los que está inmersa la educación en su sentido más amplio le plantean a la educación superior, en particular a las carreras de perfil pedagógico, el gran desafío de la permanente transformación de los procesos educativos a tenor de las nuevas demandas sociales y el ideal del ser humano que se requiere en el actual siglo XXI. Para dar respuesta a lo planteado, una de las líneas esenciales que se deben atender es la relacionada con el perfeccionamiento de la calidad de la formación del profesional de la educación en las condiciones actuales que presenta el profesor en las universidades latinoamericanas.

Las universidades podrán cumplir con el actual desafío en tanto logren articular en el proceso de formación profesional de los docentes en todas sus variantes (formación inicial, continua y de posgrado) su preparación para convertirlos en maestros investigadores, capaces de articular la imaginación y creatividad del estudiante con su madurez y experiencia. Solo esa formación redundará en el logro de un proceso de enseñanza/aprendizaje desde un pensamiento vivo, construido por docentes y estudiantes investigadores en el proceso de construcción del conocimiento y de la formación de las competencias pedagógicas adecuadas a su perfil (Posada, 2004).

## Marco de análisis

Como se ha expresado, la universidad actual debe revisar el cumplimiento de su misión y redefinir la concepción y la práctica de sus tareas básicas desplegadas en relación directa con las características y necesidades de la sociedad de la que es parte interactuante. Docencia, investigación y extensión son las funciones sustantivas que debe cumplir actualmente la universidad como formadora de profesionales integrales. Se trata, entonces, de asumir el hecho de que la universidad es responsable no solamente de dar paso a los adelantos que precisa permanentemente la ciencia, sino de cumplir su compromiso con la sociedad. Como institución que posibilita el cambio, da cabida a la crítica, es reflexiva de su historia y, desde su identidad, genera procesos de transformación acordes con los requerimientos de sujetos que deben construir también una historia trascendente.

Si se entiende a la investigación como una de las tareas centrales de la universidad, se puede entender que esta constituya una de las actividades primordiales para el perfeccionamiento de la docencia, en tanto a través de ella (como proceso por el cual se conoce algo mediante la indagación sistemática de la realidad en el marco del patrimonio científico y metodológico de la comunidad académica) es posible establecer la interrelación en el quehacer del proceso enseñanza/aprendizaje y la sociedad.

Según los criterios de Simancas (1998), la docencia y la investigación como funciones esenciales de la

universidad deben estar inclinadas hacia la extensión, con el propósito de proyectarse a la comunidad, para que esta se beneficie de la labor y de los resultados de sus planes, programas y proyectos. Por lo tanto, es responsabilidad del docente universitario que el aprendizaje del estudiante sea significativo, es decir, que asuma un hacer igualmente significativo, con base en el saber crítico, científico, tecnológico y humano aprendido en las aulas y fuera de ellas.

En igual sentido, la universidad crea y propicia espacios académicos donde la investigación es la base de la docencia y la razón de ser de la extensión, proceso educativo que debe procurar la democratización del saber. A decir de Raymond, Perkins y Smith (1998), si se concibe la educación superior como uno de los dispositivos que resultan útiles en el mundo contemporáneo para mejorar la realidad existente, la investigación orienta el camino para despejar dudas, forma para el trabajo emancipador, para construir y socializar los nuevos conocimientos que se constituyen en fuentes de paz, progreso y desarrollo. Sin embargo, debe reconocerse que, paralelamente a esas prácticas, la investigación desempeña un rol fundamental como gestora de pensamiento y creadora de saberes. Las características del tiempo presente exigen a la universidad eficiencia y eficacia, compromiso histórico y respuesta sensata a la formación del ser humano en relación con las necesidades sociales, culturales, ambientales, políticas y económicas.

Para cumplir con estas responsabilidades, la universidad se asume como parte de la sociedad del conocimiento. Como tal, su quehacer debe estar dirigido a propiciar una formación actualizada y pertinente, mediada por el conocimiento y aplicación de una cultura e identidad para lo cual requiere establecer condiciones de calidad que posibiliten que los estudiantes se formen de manera competente. En torno a lo anterior, De Sousa Santos (2005) definió a la universidad como un “organismo de servicio público e interés nacional, autónoma y descentralizada, en la que se prepara a profesionales, y se llevan a cabo investigaciones y labores de extensión” (p.18).

Para Chacón (2014), la vida del aula se nutre del docente, el estudiante y la comunidad educativa. Esta actividad tiene como reto a la investigación que exige del docente tres saberes fundamentales:

Una epistemología en *el modo en que mira el maestro su saber y hacer*; (...) la contextualización de su práctica desde una mirada investigativa, *la práctica docente como escenario* (...); y la apuesta a procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico *del maestro reflexivo al maestro transformador de la realidad educativa* (p.251).

La epistemología persigue la definición del paradigma que fundamenta la investigación, en función del saber hacer en el aula; el segundo elemento, relativo a la práctica docente desde una perspectiva investigativa, sitúa al aula como escenario de la investigación, el lugar para aprender mediante el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales; por último, es esencial en la formación del maestro investigador la reflexión pedagógica para la transformación de la realidad educativa desde la investigación-acción. Esta es una propuesta significativa para el alcance holístico en la formación del docente investigador.

En ese contexto, para que la institución del saber pueda cumplir cabalmente con su misión de transformar la realidad social, requiere profesores que no solamente conozcan y manejen el contenido científico de su campo disciplinar, sino que posean una formación para poder identificar conflictos, necesidades y problemas del ser humano, la sociedad y la ciencia. Necesita docentes con las competencias necesarias en el manejo del discurso pedagógico e investigativo para guiar y orientar a los estudiantes en la determinación de problemas en la práctica sobre los que deben intervenir. Esta situación evidencia la necesidad de formar docentes que inculquen en sus estudiantes un pensamiento crítico y un espíritu reflexivo, de modo que, en función del saber aprendido, puedan encontrar alternativas de solución a los problemas identificados.

En las condiciones actuales, la universidad y sus docentes enfrentan el reto de refundar y reinventar la docencia en el aula y fuera de ella; para ello, la responsabilidad es compartida entre la universidad, como la institución del saber, y el docente, como su orientador, ambos necesitan que la docencia se despliegue sobre la base del trabajo en equipos interdisciplinarios a partir de la formulación e implementación de proyectos sociales, culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de calidad. Todo lo

anterior requiere, en primera instancia, modelar el perfil del docente investigador en la universidad actual y de conformidad con ello diseñar la concepción de los procesos de preparación del docente para asumir este reto desde la formación inicial, continuada y de posgrado.

En función de lo dicho, es objetivo general de este trabajo fundamentar la necesidad de estimular la formación de un docente investigador en las universidades desde una propuesta del perfil de formación profesional.

## Metodología

El artículo expone los resultados de una sistematización teórica que emplea la *metodología de la sistematización cualitativa*, dirigida a los estudios en torno a la formación del docente investigador en universidades latinoamericanas, tomando como eje de sistematización los *rasgos que tipifican la formación profesional del docente investigador*. Para ello, se utilizó el análisis, síntesis, comparación y tránsito de lo abstracto a lo concreto y métodos del nivel empírico, como la entrevista cualitativa, el análisis de documentos y la observación participante.

## Análisis y discusión de resultados

La triangulación metodológica a los métodos aplicados, así como las regularidades de la sistematización teórica, permitieron analizar y encontrar regularidades y tendencias que condujeron al cumplimiento del objetivo del estudio. A continuación, se precisan las regularidades encontradas en los análisis y que apuntan a un conjunto de saberes indispensables en la formación de un docente investigador:

- Para cumplir con la misión actual de la universidad, es imprescindible un docente que asuma la relación entre docencia e investigación como única alternativa para superar las limitaciones presentes hoy en la educación superior para con ello lograr una mayor pertinencia social y contribuir a la transformación del contexto social.
- Las universidades requieren plantearse nuevas formas de trabajo académico en las que se integren la docencia y la investigación, lo que le permitirá articular teorías en su práctica pedagógica, y lo incentivará permanentemente a investigar cómo mejorarlas, tomando como referente el vínculo entre teoría y práctica.
- La formación profesional del docente investigador ha de ser concebida desde lo vivencial, de modo que el profesional pueda motivar en el estudiante el deseo de conocer y generar la capacidad de duda, cuestionamiento, reflexión permanente, así como la búsqueda relacionada con hechos y fenómenos asociados a los contenidos que se aprenden; también podrá estimular la integración de conocimientos desde un enfoque interdisciplinar, transferir lo aprendido a otras condiciones similares de un nivel superior de complejidad. Todo esto fortalecerá la autonomía e independencia cognitiva del estudiante.
- El proceso de formación del docente investigador implica una relación estrecha entre el docente y el estudiante en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, dígame en la planeación, organización, desarrollo y evaluación de las estrategias de aprendizaje.
- El docente investigador pone al estudiante en contacto directo con el propio proceso del conocimiento, enseña desde su propia experiencia, desde la práctica originaria y secuencial del saber y orienta la formación del espíritu científico e innovador de sus discípulos. El docente es un intelectual crítico/reflexivo, empeñado en transformar su propia realidad; integra a la persona, al ciudadano y al profesional, es un protagonista comprometido con el mundo. Se caracteriza por perseguir su objeto de conocimiento bajo sus propios riesgos, trabaja sin horario y sin que se advierta, asume responsabilidades que lo revisten de autoridad en lo que hace, fomenta en el estudiante el pensamiento creativo y crítico, orientado hacia el planteamiento de problemas y búsqueda de soluciones.

- Debe distinguir al docente investigador la búsqueda del conocimiento histórico del contexto y la responsabilidad de educar integralmente al estudiante para la vida contemporánea, mediada por el elevado desarrollo científico/tecnológico y sociocultural, lo cual lo convertirá en un ser consciente de que la eficiencia de su desempeño profesional redundará en el crecimiento de su país.
- La vinculación que logra el docente investigador entre investigación y ejercicio de la profesión le garantiza el perfeccionamiento de su trabajo profesional al construir y reconstruir su práctica diaria en el aula alrededor del currículo.

El análisis de la literatura científica sobre el tema y la experiencia investigativa de las autoras en la temática de formación profesional del docente durante varias décadas han permitido precisar algunos rasgos y características que deben ser atendidos en los procesos de formación del docente investigador. Estos son:

- Analiza permanentemente su proyecto de vida personal y profesional con el propósito de conocer y ser consciente de sus limitaciones, fortalezas, carencias, de manera que pueda tener un diagnóstico de sí mismo, aprenda de sí mismo y oriente el aprendizaje de estudiantes siguiendo estas mismas pautas.
- Lleva a cabo su práctica pedagógica mostrando un compromiso ético y responsable que evidencie su actitud ante el mundo, lo cual se revertirá en sus estudiantes como ciudadanos comprometidos con la sociedad.
- Construye una práctica educativa contextual, elimina discursos vacíos que no aporten saberes a los estudiantes, lo que le da significado y calidad a su formación.
- Estimula permanentemente el pensamiento y la creatividad de los estudiantes, indaga en nuevos caminos, los somete a riesgos, incertidumbres, de manera semejante a los eventos que ocurran en la vida cotidiana.
- Comparte sus vivencias, sus conocimientos como elementos incentivos para acceder a la realidad, con la intención de examinarla, entenderla y mejorarla.
- Estimula la elaboración de hipótesis en la comprensión de la realidad desde una posición neutral y aséptica.
- Potencia la formación de valores y actitudes responsables desde el contexto educativo y social en el que interactúa con el estudiante.
- Estimula la afectividad en los estudiantes y les demuestra amor y respeto, sin reducir su labor ni arriesgar la eficacia del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Desarrolla una actitud indagadora, cuestionadora y creadora con los estudiantes, lo que incentiva y activa el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Comparte y colabora con el resto de los docentes de la comunidad educativa sus construcciones científicas y sus vivencias al socializarlas desde diferentes escenarios.
- Forma conciencia crítica para el análisis de políticas, ideologías, paradigmas, enfoques, desde la actividad docente que practica.
- Forma o se integra a otros docentes investigadores en torno a determinadas temáticas de indagación, elaborando tendencias educativas contextuales.

En resumen, construye y reinventa permanentemente su quehacer pedagógico desde un actuar investigativo en el que utiliza como metodología la investigación-acción para renovar su práctica educativa.

## **Implicaciones del estudio**

La sistematización que se muestra en el artículo se constituye en una referencia importante en los estudios de esta práctica educativa en las universidades latinoamericanas, por cuanto proporciona referentes para implementar esta experiencia; por otra parte, la propuesta de rasgos para la determinación de un perfil del docente investigador emerge como una propuesta metodológica significativa

a la hora de proyectar tanto las acciones de formación inicial como las de formación continuada y de posgrado.

Otra implicación práctica de este estudio es incentivar a las autoridades de las universidades a que implementen este modelo de formación desde las regularidades que muestra la aplicación de esta experiencia en la búsqueda de la pertinencia social de estas en estos tiempos en los cuales la sociedad concede a las universidades un rol protagónico en la formación del docente investigador.

## Referencias bibliográficas

- Chacón, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario Educativo*, 28(64), 249-257.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>.
- Raymond, N., Perkins, D. y Smith, E. (1998). Aspecto de la competencia intelectual. En M. Pérez Olvera (Ed.), *Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos. Antología de lectura* (pp. 21-38). <https://n9.cl/otb79>.
- Simancas, K. Y. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. *Geoenseñanza*, 3(1), 129-140.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Humanas. Universidad Nacional Autónoma de México.



# **La Investigación Acción Participativa Transformadora como método de cambio en las prácticas pedagógicas de las docentes del Programa Nacional de Formación Avanzada en el área de educación inicial**

**Omaira Zárraga Márquez**  
*Investigadora independiente*  
omanzamar\_01@yahoo.es

## **Resumen**

El propósito de esta investigación es demostrar la pertinencia del método Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) como estrategia innovadora en las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel de educación inicial. El estudio surge de la experiencia implementada por la Coordinación Territorial en el Estado Falcón Venezuela inicial, en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (UNEM). La investigación se fundamenta en los argumentos teóricos de Paulo Freire y Habermas, que ofrecen valiosos aportes orientados a repensar las ciencias sociales y la educación liberadora y para entender nuevas lógicas contextualizadas a nuestra cultura. Metodológicamente, en primera instancia, se diagnosticó el escenario de acción descrito, luego se recolectó la información a través de visitas de acompañamiento, mesas de trabajo e intercambio de experiencias. Los principales resultados hablan de una propuesta transformadora que consiste en un modelo pedagógico de formación en investigación e innovación educativa y comprende tres procesos: la sensibilización, repensar las ciencias sociales actualmente y la formación continua sobre la pertinencia del método IAPT en la educación inicial. Las docentes investigadoras del PNFAEI manifestaron al inicio cierta resistencia ante los nuevos paradigmas, barreras actitudinales, formativas y culturales. Sin embargo, luego lograron expresar un cambio y forjaron habilidades para promover prácticas innovadoras.

**Palabras claves:** Educación inicial, formación docente, innovación educativa, Investigación Acción Participativa Transformadora.

## **Abstract**

The purpose of this research is to demonstrate the relevance of the Participatory Transformative Action Research (IAPT) method as an innovative strategy in the pedagogical practices of teachers of the initial education level through the National Experimental University of Teaching (UNEM). The study arises from the experience developed by the Territorial Coordination in the State of Falcón Venezuela. The research is based on the theoretical arguments of Paulo Freire and Habermas, who offer valuable contributions aimed at rethinking the social sciences, liberating education and understanding the new logics contextualized to our culture. Methodologically, in the first instance, the described action scenario was diagnosed, then the information was collected through accompanying visits, work tables and exchange of experiences, and it was determined as a result that the PNFAEI research teachers manifest some resistance to the new paradigms, attitudinal, training and cultural barriers, the transformative proposal consists of a pedagogical model of training in research and educational innovation and comprises three processes: awareness, rethinking the current social sciences and continuous training on the relevance of the IAPT method in the Initial education. The main results express a change in the teachers who developed skills as an innovative mechanism.

**Keywords:** Transformative Participatory Action Research, teacher training, early childhood teachers, educational innovation.

## Introducción

Desde 1999 Venezuela inició un proceso de transformación que implicó una serie de retos para promover una educación que se exprese desde una dinámica innovadora. La educación, en tanto derecho humano y en su carácter de deber social, sustentada en una concepción democrática, gratuita y obligatoria, se ha constituido en el pilar fundamental que orienta las políticas y prácticas revolucionarias del Estado, tal como está expresado en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).

En el marco de esta concepción, surgió la necesidad de crear nuevos sistemas de organización universitaria, bajo perspectivas locales que contribuyan a la formación docente desde la experiencia en las instituciones educativas donde ejercen sus funciones docentes para el logro de la calidad educativa, esto requería redefinir sus prácticas hacia una educación cuya filosofía y praxis sirva de sustento para la conformación del nuevo Estado comunal.

En este contexto, en el año 2014, se creó la micromisión Simón Rodríguez (MMSR), definida como un gran movimiento pedagógico que impactó positivamente el nivel de educación media general, debido a que fue solucionando los nudos críticos causados por la necesidad de docentes que atendieran la formación de los estudiantes en los planteles educativos de este nivel. Posteriormente, en el 2016, se iniciaron los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) con seis áreas de formación, entre ellas educación inicial.

Es importante destacar que los PNFA, según el documento rector, están conformados por tres ejes de formación: investigación para la transformación de la práctica, reflexión pedagógica y especialidad e integración de saberes, con la intención de reflexionar colectivamente para construir referentes teóricos desde la pedagogía venezolana. En este orden de ideas, la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) fue creada mediante Decreto Presidencial número 3651 publicado el 1 de noviembre del 2018, Gaceta Oficial Nro. 41.515, con la finalidad de garantizar la formación gratuita y permanente de los trabajadores de la educación. Desde esta perspectiva, la UNEM ha buscado consolidarse como la articuladora fundamental del pueblo con las estructuras de innovación, investigación y producción endógena, fortalecidas con las políticas públicas impulsadas desde la Revolución Bolivariana.

El principal soporte en la UNEM es la investigación permanente con un enfoque robinsoniano, emancipador, liberador, descolonizador, multidisciplinario, holístico, inter y transdisciplinario, que potencia la enseñanza en servicio, eleva la conciencia social y crea un liderazgo colectivo que contribuye a la transformación de la ciudadanía. Es así como mediante la creación y puesta en práctica de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio se profundiza la resignificación del nuevo Estado docente, que consiste en otorgar poder social a los trabajadores de la educación a través de la formación profesional para incrementar y elevar sus capacidades y aptitudes de modo que logre entenderse como sujeto activo de su propio destino, se sienta satisfecho con su labor y desarrolle una conciencia como un todo: con sus saberes, sus valores familiares y sociales, sus buenos hábitos, sus diversas costumbres y, en general, su modo de ser frente al mundo.

En atención a lo antes expuesto, a través de los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) se busca reinventar a este nuevo maestro para que se sienta parte de la comunidad y a su vez sea el representante del Estado en las instituciones y centros educativos. De esta manera surge un gran desafío para esta universidad: formar maestros con vocación, honestidad y capacidad; orientadores de los estudiantes en su tránsito por el aprendizaje; guías que aviven, agiten y orienten los sentimientos de los educandos y sus comunidades para deslastrarse del papel asignado de ser un simple repetidor.

La presente investigación centra su atención en el Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación inicial, que promueve la formación continua de posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado) de las docentes del nivel de Educación Inicial en ejercicio en los Centros de Educación inicial del Estado Falcón Venezuela. En este orden de ideas, todos los esfuerzos están dirigidos a fortalecer la formación docente para mejorar la práctica pedagógica, ofrece alternativas de trabajo

para la investigación e innovación en los procesos de aprendizaje para los preescolares (de 0 a 6 años) a través de la atención convencional y no convencional.

En tal contexto, se lleva a cabo el presente estudio que define como escenario de acción los 26 ambientes de aprendizaje del PNFAEI ubicados en los 25 municipios del estado Falcón, Venezuela, quienes están conformados por docentes activas que están cursando el trayecto II de la Especialización en Educación inicial. Previo al análisis reflexivo de las prácticas docentes, se evidenció una serie de situaciones que serán abordadas con mayor profundidad a lo largo de la presente investigación.

De igual manera, se explica la argumentación teórica y metodológica que facilitó el proceso de diagnóstico participativo, diseño de la propuesta y ejecución a fin de generar fundamentos teóricos y prácticos que permitan develar la importancia y pertinencia del método Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) como estrategia para innovar en las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel de Educación inicial a través del Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación Inicial (PNFAEI) de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM).

Esto conlleva a demostrar que en el contexto actual uno de los principales mecanismos para innovar y transformar las prácticas docentes en el nivel de educación inicial es a través de la IAPT, que le permite al docente establecer alianzas y conformar equipos de trabajo con el objetivo de reflexionar en colectivo y hacer consciente la problemática que atraviesan para luego accionar sobre la propia realidad pedagógica y transformarla mediante estrategias innovadoras que generen cambios sustanciales y que contribuyan a garantizar una educación liberadora, inclusiva y de calidad.

El artículo inicia con el contexto de estudio, referido a los orígenes y propósitos de la UNEM Samuel Robinson, y también describe la problemática detectada en el diagnóstico participativo efectuado de manera conjunta con las comunidades de aprendizaje de especialización del estado Falcón. Seguidamente, se presenta la trascendencia de la investigación, su importancia e impacto en el contexto universitario. A continuación, se describe la metodología asumida y se esgrimen los argumentos teóricos. Finalmente se inscribe la propuesta de acción transformadora.

## **Contexto de estudio**

Uno de los principales propósitos de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) es organizar programas de formación inicial y permanente para los docentes y generar procesos de construcción y socialización de conocimientos socioeducativos. Estos procesos son asumidos por esta universidad como procesos integrales, continuos, vinculados con el mejoramiento y la transformación de las prácticas pedagógicas, así como con el desarrollo profesional de los trabajadores del magisterio venezolano, con la perspectiva de construir una educación liberadora y un trabajo dignificante mediante la participación activa en los procesos de transformación política.

En lo que respecta al área de educación inicial, representa la mayor cantidad de participantes en el estado Falcón, puesto que en el Programa Nacional de Formación (PNF) se encuentran activas 34 comunidades de aprendizaje con un total de 516 participantes y 39 comunidades de aprendizaje en el Programa Nacional de Formación Avanzada (Maestría y Especialización), con un total de 524 participantes de 21 municipios del estado Falcón.

Para efectos del presente estudio, la investigación se enfocará en el Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación inicial PNFAEI (Especialización), cuya finalidad es elevar el nivel académico y de desempeño profesional de las docentes de educación inicial de Venezuela según sus necesidades, potencialidades y de acuerdo con los planes estratégicos direccionados desde las políticas públicas educativas. Es importante mencionar que el PNFAEI se destaca por considerar que la investigación para la transformación educativa debe tener como centro al ser humano, su sentir y su hacer, contextualizado en un espacio geográfico concreto, que tiene sus propias dinámicas espaciales y sociales.

De esta manera, el PNFAEI se lleva a cabo para que las docentes alcancen los posgrados en especialistas y posteriormente en magíster en Educación inicial, enmarcados en el paradigma sociocrítico,

que cambia la visión tradicional de la investigación y busca adentrar al investigador en la realidad que se vive en cada espacio educativo a fin de innovar y transformar su práctica pedagógica. Perrenoud (2004) afirmó que esta transformación “se puede evidenciar desde las innovaciones existentes, los supuestos teóricos bajo los cuales cada docente hace su labor pedagógica incluyendo las teorías aprendidas en su formación y aquellas que aplica en el aula” (p.129). Entonces, se puede decir que la práctica pedagógica de las docentes investigadoras del PNFA se convierte en el escenario donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de lo académico y personal para llevarlo a la práctica.

Por su parte, Gros (2002) comprendió a la innovación educativa desde una perspectiva más amplia e integral, pues no se limita a insertar los aparatos tecnológicos en el aula de clase, sino que parte de un cambio profundo a nivel curricular, de ahí que los ambientes de aprendizaje deban orientarse hacia la construcción de nuevos conocimientos e incorporar procesos de innovación por medio del repensar el quehacer de la práctica docente.

Al respecto, Freire (2004) puso de manifiesto que los docentes, desde una mirada crítica, “deben observar lo que realizan a diario, implica una retrospectiva en una dinámica dialéctica entre el hacer y el pensar con el hacer” (p.175). En esta investigación, se comparte este punto de vista en el sentido de que las docentes en formación en los estudios de posgrado tienen la posibilidad de vincular los referentes teóricos estudiados con respecto a los métodos de investigación con la experiencia y el accionar diario en sus instituciones educativas, situación que propicia la transformación de dicha realidad.

La investigación ha empleado una metodología abierta, dinámica e interactiva, basada en los procesos que se dan entre los participantes del hecho educativo, en su afán de organizarse y apropiarse de la realidad social y cultural en la que se desenvuelven. En el PNFAEI, la investigación participativa y transformadora elimina la lejanía entre el investigador y el colectivo investigado, es por ello que se considera que la investigación pasa a ser un proceso de aprendizaje colectivo: cada uno de los actores involucrados da sus opiniones y aportes y, en conjunto, el grupo va descubriendo saberes, creando y recreando el conocimiento. Es así como las docentes adquieren competencias para crear sus propias dinámicas pedagógicas bajo criterios de innovación y lograr así cambiar esquemas que históricamente estaban presentes en sus prácticas.

En este orden de ideas, desde las funciones como tutora regional del área de educación inicial, en el año 2019 se inició un plan de visitas de acompañamiento a los municipios, encuentros de experiencias significativas con docentes investigadoras y participantes, así como también mesas de trabajo con docentes investigadoras y coordinadores de los Centros Locales de Investigación y Formación Docente (CLIFD) en las Comunidades de Aprendizajes de los 5 ejes del Estado Falcón (Sierra, Paraguaná, Occidente, Costa Oriental, Centro y Miranda). Se pudo evidenciar en los ambientes de aprendizaje gran entusiasmo y motivación por su formación profesional a través de la UNEM, niveles de organización de actividades, sin embargo, también se observó que en diferentes Municipios algunas docentes investigadoras y participantes del PNFAEI, presentan dificultad para innovar en sus prácticas pedagógicas, constantemente utilizan estrategias tradicionales en su labor diaria, participan poco en proyectos transformadores. Las reflexiones preliminares que anteceden conducen a diagnosticar que la principal problemática es la resistencia de las docentes ante los nuevos paradigmas y métodos de investigación transformadores debido a las siguientes causas: cierto temor a introducir cambios en sus prácticas pedagógicas, puesto que durante años aprendieron una forma de resolver problemáticas bajo un enfoque tradicional; de igual forma, otro grupo de docentes investigadoras y participantes manifestó que carece de estrategias innovadoras y transformadoras, pues no ha recibido la formación suficiente para comprender los nuevos paradigmas ni los métodos transformadores que pueden implementar en sus prácticas pedagógicas cotidianas; con respecto al eje proyecto transformador, persiste en algunas participantes y docentes investigadoras la reproducción de modelos eurocéntricos radicalizados en nuestra cultura.

En este orden de ideas, existen dificultades y barreras para asumir el método de IAPT como

mecanismo esencial para convertir las problemáticas propias del entorno educativo en oportunidades y para innovar los escenarios de enseñanza en la educación inicial. La mayoría de las participantes se decanta por una investigación lineal, de acuerdo con los modelos aprendidos, ya que tradicionalmente han debido observar el enfoque positivista y porque este es la única vía de investigación que conocen.

La problemática encontrada trae como consecuencias barreras actitudinales, formativas y socio-culturales y una actitud negativa ante nuevos modelos de investigación, rechazo a las formaciones sobre investigación y oposición a nuevas lógicas investigativas y transformadoras, en algunos casos por sentirse más cómodos con los métodos ya conocidos en sus estudios de pregrado y en otros casos por oponerse a los retos que implican los avances en las ciencias sociales y las dinámicas de trabajo en los contextos actuales.

A este respecto, es vital entender que en el PNFAEI, el eje Proyecto-Práctica docente para la transformación constituye uno de los pilares fundamentales en la construcción del nuevo docente que se necesita para resignificar el modelo educativo actual, de ahí que la intencionalidad es que los docentes en formación asuman que el proceso de transformación educativa debe comenzar por la docente investigadora, es decir, su acción pedagógica debe estar impregnada de una constante y necesaria reflexión de su praxis para avanzar en los cambios educativos que demanda la sociedad actual. Por esta razón, el método de IAPT constituye la ruta idónea para lograr tal fin, como lo presupuso Ander Egg (2011) al manifestar que la investigación con este método implica estudiar una realidad para resolver problemas que son significativos para un determinado grupo o colectivo.

Este proceso reflexivo es el que le permitirá al docente de educación inicial detenerse cuando requiera repensar su práctica para atender las situaciones que lo exigen y proponer los cambios que ameriten la realidad en cuestión. Además, podrá hacerlo desde una perspectiva humana, profesional y creativa, concibiéndose a sí mismo como un integrante de la comunidad educativa, con circunstancias personales que lo acompañan y que pueden ser determinantes para triunfar y avanzar profesionalmente, pues al reconocerse le será más fácil reconocer al otro.

La presente propuesta tiene como propósito suscitar un cambio cultural hacia nuevos paradigmas y métodos transformadores que contribuyan a entender la necesidad de innovar y ajustarse a nuevas lógicas pedagógicas para responder a los constantes avances socioeducativos y para apropiarse de diversos métodos pertinentes para transformar realidades.

## **Trascendencia de la investigación**

Los procesos de formación en investigación e innovación educativa impactan en el contexto socioeducativo desde lo epistemológico, gnoseológico, ontológico, axiológico y metodológico, puesto que contribuyen a generar conocimiento desde la práctica. Además, la formación contribuye a valorar al ser humano como centro de todo el proceso de construcción del aprendizaje; resalta los valores de solidaridad, trabajo cooperativo y respeto; y demuestra la importancia del procedimiento que se sigue para transformar de manera creativa el entorno educativo. Todo ello configura una filosofía de un docente formado para asumir de manera consciente la innovación educativa. Para Imbernón (1996), la innovación educativa “es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas y propuestas, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación” (p.152). Esta investigación ofrece justamente información para promover cambios en las docentes investigadoras de modo que puedan emplear la IAPT para reflexionar, accionar y resolver problemáticas propias de su contexto educativo.

## **Argumentación teórica**

Freire (2004) planteó que la educación popular “libera a los hombres de la dependencia y busca concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso” (p.185). Concordando con esta perspectiva, en este proyecto se busca que las docentes inves-

tigadoras y participantes del PNFAEI de la UNEM puedan apropiarse de una pedagogía liberadora para deslastrarse de los modelos y métodos de investigación tradicionales y asumir nuevos enfoques adaptados al contexto actual, de tal modo que puedan reflexionar con los colectivos institucionales sobre su propio entorno para transformarla.

Habermas (1994), desde la teoría sociocrítica, sostuvo que “la producción de conocimiento tiene un componente sociopolítico importante: más allá de describir o explicar fenómenos, la intención es valorar dichos fenómenos y, a partir de esto, comprender las condiciones de dominación y promover la transformación social” (p.113). Es decir, se puede afirmar que el conocimiento únicamente puede construirse cuando es pertinente y se relaciona con el entorno cotidiano, desde la práctica, ya que cada contexto social contiene un valor teórico que incide en la manera de producir conocimiento científico.

Desde el paradigma sociocrítico, la educación busca promover transformaciones educativas y dar solución a problemáticas con la participación de sus miembros. Según Arnal (1992), la teoría crítica es una ciencia social, no puramente empírica ni solo interpretativa, y sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y la investigación participante. El investigador se integra al grupo de forma tal que, a la vez que transforma la actitud del grupo, también sufre un cambio.

Todo lo dicho proporciona la teoría para ayudar a formar profesionales con una clara visión del aprender a ser, a convivir, a aprender y a trabajar. Se trata de conformar una educación universitaria que le enseñe a cada docente a crecer y a desarrollarse como persona y a preocuparse por su entorno social, es decir, una educación crítica, liberadora y emancipadora, desde una matriz dialógica tendiente a conseguir la humanización de las personas.

## Metodología

Para la recolección de datos que sustenta el diagnóstico participativo realizado, se emplearon las siguientes técnicas: visitas de acompañamiento a las comunidades de aprendizaje de la II cohorte del PNFAEI en varios municipios del estado Falcón, encuentros sobre experiencias significativas generados a través de los PNFAEI y mesas de trabajo con asesoras y coordinadores de los CLIF.

La metodología empleada es la IAPT, debido a que en el proceso investigativo se efectuó un diagnóstico en el que participaron todos los actores, lo que permitió identificar a los informantes claves. Para esta investigación los sujetos fueron asesoras, participantes y coordinadores de los CLIF, quienes han estado involucrados directamente en la caracterización de la problemática detectada y en la búsqueda de soluciones a través de alternativas y propuestas obtenidas en los intercambios con los diferentes colectivos. Como lo explicó Contreras (1986), este tipo de investigación implica un proceso de transformación de la conciencia del ser humano desde una visión ingenua a una visión crítica.

El procedimiento que se llevó a cabo durante el presente estudio siguió estos pasos: (1) diagnóstico participativo, con la reflexión acción de todos los actores del hecho educativo; (2) diseño del plan de acción con la propuesta transformadora, (3) ejecución de las actividades previstas. Es importante señalar que durante todo el proceso se evaluó cada una de las fases, es decir, hubo una reflexión y acción en todo momento.

### Propuesta de acción

A fin de generar los cambios respectivos en cuanto a la resistencia que presentan las docentes investigadoras en formación del PNFAEI para la investigación e innovación en educación inicial, se propuso un modelo pedagógico de formación en investigación e innovación educativa. Esta propuesta se arma bajo un enfoque metodológico y pedagógico, ya que se refiere al conjunto de procedimientos racionales que serán utilizados para alcanzar un cambio cultural hacia los paradigmas transformadores en las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel de educación inicial.

En primera instancia, fue fundamental ofrecer al docente infinidad de herramientas que fortalezcan

sus destrezas para resolver situaciones adversas que puedan surgir al desempeñar su labor pedagógica en los centros de educación inicial, de ahí la importancia de la formación profesional que, según Schon (2002), pretende formar profesionales de la educación para potencializar su capacidad para reflexionar en la acción, es decir, la habilidad para resolver problemas y la transformación constante. Este aporte se relaciona con esta propuesta de acción, en virtud de que se propone sensibilizar y formar a las docentes investigadoras para que sean capaces de estudiar su realidad con enfoques innovadores, contextualizados y que susciten cambios como producto de un saber derivado en el quehacer mismo.

La propuesta de acción metodológicamente comprendió tres procesos articulados con la finalidad de ejecutar de manera sistemática las acciones pertinentes. La Figura 1 detalla el esquema que consta de estas etapas: (1) sensibilizar a las comunidades de aprendizaje del PNFA en educación inicial sobre la necesidad de repensar las ciencias sociales para un verdadero cambio de paradigma; (2) desarrollar jornadas formativas sobre la pertinencia de la IAPT y sistematización de experiencias en el contexto educativo actual, dirigidas a las comunidades de aprendizaje; (3) consolidar el proceso de sistematización de experiencias transformadoras en las diferentes comunidades de aprendizaje.

**Figura 1. Modelo pedagógico de formación en investigación e innovación educativa**



*Fuente: Zárraga (2019)*

Para cumplir estos propósitos, se diseñaron y ejecutaron las actividades establecidas en el plan de acción. Para cumplir el primer propósito se efectuaron conversatorios sobre la necesidad de repensar las ciencias sociales y sobre los enfoques y métodos de investigación. De igual manera, se organizaron mesas de trabajo sobre la historicidad de las ciencias sociales, se contrastaron paradigmas tradicionales y nuevos enfoques. Para el segundo propósito, se llevaron a cabo formaciones sobre la IAPT como método para la investigación e innovación en el contexto educativo y sobre la importancia de la sistematización de experiencias para crear y socializar conocimientos desde la práctica. Para cumplir el tercer propósito, se efectuaron foros y asesorías sobre los procesos de investigación e innovación que ejecutan las docentes de educación inicial desde sus experiencias y vivencias en los centros de educación inicial.

Una vez ejecutado el plan de acción, se sistematizaron los principales resultados de la propuesta. En primera instancia, se observó que las docentes investigadoras lograron sensibilizarse a través del conversatorio y las mesas de trabajo, reflexionaron sobre los avances en las ciencias sociales y la necesidad de que la educación pueda ir al mismo ritmo que avanza la sociedad, y consideraron como

vital que el rol del docente se resignifique y vislumbre nuevas lógicas pedagógicas que promuevan la investigación para la transformación educativa.

En segunda instancia, se pudo constatar la efectividad de las jornadas formativas, debido a que actualmente las docentes investigadoras se han apropiado del conocimiento y las habilidades suficientes para aplicar el método IAPT con el fin de resolver problemáticas. Paralelamente, se comprendió la necesidad de sistematizar todas esas prácticas significativas para ser presentadas en los congresos pedagógicos municipales como estrategia de intercambio de experiencias.

Finalmente, se efectuó el seguimiento y control a los trabajos de grado de las docentes en formación en las diferentes comunidades de aprendizaje, lo que demostró el gran avance que ha surgido en esa apertura a nuevas formas de hacer investigación, lo que permitirá avanzar hacia un cambio cultural en las docentes, quienes actualmente conocen nuevos paradigmas y metodologías de investigación para aplicarlos en su práctica educativa y transformar esos contextos.

## Conclusiones

La creación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson es una gran oportunidad para formar docentes de educación inicial investigadores, creativos e innovadores, ya que se orienta desde una visión sociocrítica de la educación, lo que implica formar un docente reflexivo de su propia realidad para auspiciar los cambios requeridos en cooperación con los demás y desde una visión liberadora, que fomenta la crítica, la dialéctica, el contexto, el método y la praxis. Es decir, esta pedagogía promueve en las docentes de educación inicial la capacidad de asumir retos para la transformación.

Para dar el salto cualitativo hacia una educación innovadora es fundamental el rol del docente como investigador, de ahí que los procesos formativos a través de la UNEM desempeñan un papel preponderante, ya que por su intermedio las docentes pueden dar sus aportes para el cambio y transformar sus prácticas pedagógicas a través de la dialéctica entre la teoría y la práctica con una perspectiva crítica.

La educación inicial es el nivel educativo que representa la base de la formación del nuevo ciudadano que requiere Venezuela, Por ello, contar con docentes suficientemente preparados y actualizados representa un gran reto, especialmente para las docentes de educación inicial, quienes deben ser creativas en la planificación y evaluación de los procesos del niño, así como también desarrollar actividades y los recursos curriculares contextualizados y en función de las características y potencialidades de la primera infancia, lo que garantiza una educación inclusiva, transformadora y de calidad.

La propuesta implementada en esta investigación permite afirmar que progresivamente ha surgido un cambio en las docentes en cuanto a la forma de entender y llevar a la práctica los métodos transformadores. Esto significa que han logrado apropiarse de habilidades para emplear la IAPT como un mecanismo que forma parte de la cotidianidad en los centros de educación inicial y como la vía más efectiva para cambiar la dinámica en cada uno de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en sus instituciones.



## Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (2011). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Colección Política, servicio y trabajo social. Grupo editorial Lumen Hvmánitas.
- Arnal, J. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N.º 36.860. Caracas.
- Contreras, P. (1986). *La Investigación Participativa en la Educación entre Adultos*. CEMIE.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Gaceta Oficial N° 41.515. (2018). Documento Rector Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Editorial del Magisterio
- Gros, B. (2002). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Gedisa.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa e innovaciones pedagógicas: una propuesta de evaluación crítica*. Magisterio.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Magisterio del Río de la Plata.
- Perrenoud. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grau.
- Schon, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. Morata.
- Zárraga, O. (2019). *La IAPT como método de cambio en las prácticas pedagógicas de las docentes del programa nacional de formación avanzada del área de educación inicial*. Zona educativa estado Falcón.



# **Perspectivas de género en educación inicial: una mirada desde la formación de docentes en Ecuador**

**Janeth Morocho Minchala**

*Universidad Nacional de Educación UNAE*

janeth.morocho@unae.edu.ec

**Gisselle Tur Porres**

*Swansea University*

g.m.turporres@swansea.ac.uk

## **Resumen**

Esta investigación presenta los resultados finales de una investigación aplicada a estudiantes, docentes y autoridades universitarias de educación inicial (EI) de una universidad pública de Ecuador, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para conocer sus percepciones en torno a la construcción de subjetividades con perspectiva de género que han influido en la elección de la carrera, periodo 2017-2018. La investigación tiene un enfoque cualitativo y efectúa un análisis de contenido descriptivo e interpretativo. Empleó como técnicas las entrevistas, microrrelatos y un grupo focal, con una guía de preguntas. Los resultados fueron analizados mediante el software N-vivo, usando diversas categorías de análisis. Como resultado, se ha visibilizado la existencia de estereotipos socioculturales de género que han influido en la elección de la carrera de formación docente de EI, desigualdades educativas, sociales, económicas y culturales. Se concluye que existe la necesidad de repensar el alcance de la formación de docentes en EI en relación con la pedagogía infantil, lo educativo y el cuidado, con perspectiva de género, así como la necesidad de implementar políticas institucionales universitarias inclusivas y equitativas, que atiendan la diversidad.

**Palabras clave:** Elección de carrera, educación inicial, formación docente, género.

## **Abstract**

The results of a Master thesis research carried out with students, teachers, and university authorities of Early Childhood Education (ECE) during the academic year 2017- 2018 at a public university in Ecuador, the National University of Education (UNAE) are presented. The aim is to gain understanding about their perceptions on the construction of subjectivities, with a gender perspective, that influence their career choice. The research has a qualitative approach that allowed to develop a descriptive and interpretive content analysis through interviews, micro-stories, and a focus group, with a questionnaire guide, and the use of the qualitative analysis software N-Vivo. The software allowed to generate categories of analysis based on the collected data, with a gender perspective. As result of the analysis, the existence of sociocultural gender stereotypes that influenced on career choice, educational, social, economic, and cultural inequalities of the students who selected ECE have become visible. For this reason, it is concluded the need to rethink the scope of teacher training in early childhood in relation to child pedagogy, education and care, with a gender perspective, and accompanied by inclusive and equitable university institutional policies that address diversity.

**Keywords:** Gender, early childhood education, initial teacher education, career choice.

## Introducción

El cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 del Ecuador hace explícita la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En educación superior se deben abordar los procesos desde una perspectiva de equidad que no quede “en el ámbito de la retórica, sino en una serie de expresiones concretas que permitan evaluar si dicha perspectiva se ha incorporado institucionalmente al mundo universitario” (Palomar Vereza, 2005, p.38). En este sentido, este artículo aporta al análisis y reflexión sobre la equidad de género en el ámbito de la educación superior. Se estudia la construcción de subjetividades con perspectiva de género que influyen en la elección de la carrera de Educación inicial (EI) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Se ha seleccionado como objeto de estudio esta carrera, debido, por una parte, a patrones culturales sexistas que históricamente han caracterizado a esta opción de formación docente, asociada al cuidado como “transposición de saberes considerados femeninos” (Cappi Manzini y Salles Tiellet, 2014, p.76). La Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) (2018) informó que las mujeres optan mayoritariamente por carreras en educación (67.59 %), salud y servicios 67.01 %, servicios 57.84 %, mientras que los hombres optan por las ingenierías 75,38 %, agricultura 52,69 %, humanidades y artes 55.64 %, entre otras. Esto ocurre también en otros países de América y Europa donde las mujeres suelen elegir carreras comúnmente llamadas “blandas”, esto es, enfermería, trabajo social, educación, secretaría, prestación de servicios. En cambio, las profesiones llamadas “duras” gozan de mayor prestigio social entre los hombres, allí están las ingenierías, ciencias, derecho (Herdoíza, 2015; Lamas, 1986; Mingo y Moreno, 2017; Mosteiro García y Porto Castro, 2017; Subirats Martòri, 1994; Tedesco, 2017). Estos datos demuestran algunos imaginarios sexistas presentes en la elección de la profesión cuya consecuencia es la segregación laboral horizontal y vertical (Herrera Mosquera, 2001; Morocho Minchala, 2018).

Por otra parte, se ha puesto de relieve este nivel educativo por ser el comienzo de la educación formal, cuando se originan y reproducen representaciones socioculturales del entorno educativo, familiar y comunitario. Estas representaciones tejen códigos y símbolos que definen la identidad, la construcción de subjetividades, el deber ser, hacer, pensar, sentir y actuar (Abric, 2004).

En este trabajo, se entiende por *género* aquellas construcciones sociales que se reflejan en las actividades que realizan hombres y mujeres, asignadas por patrones socio-culturales y políticos, como un organizador básico en cualquier cultura y sociedad (Mosteiro García y Porto Castro, 2017). Se explora la categoría de género a partir de la generación, asignación y reproducción de roles estereotipados desde la niñez, cuando la persona comienza a clasificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes (Martín Casares, 2008). A su vez, las relaciones de género implican relaciones de poder como configuradoras del sujeto, bajo estructuras de dominación en las relaciones humanas, diferenciadas y jerarquizadas de acuerdo con el sexo (Dreyfus y Rabinow, 1983). En función de esos roles, se plantean derechos y obligaciones que, en algunas situaciones, subordinan a la mujer en el espacio público y privado (Tomasello y Vaish, 2011).

Según Butler (2004), el concepto de género y sexualidad está constantemente transformándose; esto da cuenta de la construcción social del género y de una cultura de significados en torno a los cuerpos de mujeres y hombres (Lamas, 2002). En este sentido, la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación son instituciones de enseñanza-aprendizaje en la reproducción de roles de hombres, mujeres e infantes. Estas devienen un espacio de construcción de subjetividades, donde se establecen relaciones sociales e interpersonales y se estructuran nuevas visiones del mundo (Pérez Gómez, 2009).

La jerarquización de roles en sistemas patriarcales genera tendencias con patrones sexistas dominantes desde la niñez, en el ámbito educativo, social, económico, político y cultural (Facio, 2002). Según Segarra y Carabí (2000) y Connell y Messerschmidt (2005), la normativa hegemónica que organiza la subjetividad masculina se sustenta en el individualismo de la modernidad y en la

normativa de género, lo que ha influido en una masculinidad hegemónica y prácticas patriarcales en los ámbitos socio-culturales, económicos y políticos; no obstante, esta hegemonía es una relación históricamente móvil que puede ser deconstruida por las nuevas masculinidades, más libres, justas y plurales.

Así, este trabajo describe e interpreta las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades de la carrera en torno a la construcción de subjetividades. Esto implica abordar “la irreductible diversidad de configuraciones de género” (Herrera Mosquera, 2001, p.13) y las “diferencias y jerarquías socio-culturales y económicas, además de distintas concepciones del tiempo y espacio [que] atentan contra cualquier homogeneización de las relaciones de género” (Herrera Mosquera, 2001, p.13). En este sentido, la formación superior de docentes afronta el desafío de posicionar un replanteamiento crítico que integre a la academia y a la sociedad para transfigurar la razón binaria y patriarcal aún dominante (Herdoíza, 2015).

## **Método**

Este artículo se propone conocer las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades en torno a la construcción de subjetividades con perspectiva de género que han influido en la elección de la carrera. La investigación posee un enfoque cualitativo, a partir de una realidad concreta en el contexto socioeducativo y cultural e indaga, comprende y argumenta dichas subjetividades (Hernández Sampieri et al., 2006). Este enfoque implicó un análisis de contenido descriptivo e interpretativo mediante la aplicación de entrevistas, microrrelatos y un grupo focal, con una guía de preguntas dirigida a los actores clave de la universidad. Se indagaron patrones culturales de género naturalizados que han influido en las acciones y toma de decisiones del estudiantado, específicamente en la elección de la carrera (Mosteiro García, 1997; Morocho Minchala, 2018).

Respecto al diseño de investigación, se trata de un estudio de tipo fenomenológico; se proporciona información de los actores clave (estudiantes, docentes y autoridades) que conforman la muestra para, según Creswell (2005), describir, analizar e interpretar de manera profunda los patrones de comportamiento, creencias, significados y lenguaje que se ha configurado un grupo cultural o social a través del tiempo. Se entiende que existen diversas maneras de interpretar la misma experiencia, así que el significado de la experiencia que le asigna cada participante es lo que constituye la realidad (Hernández Sampieri et al., 2006).

## **Población y muestra**

La carrera de EI, en el año académico 2017-2018 (periodo en el cual se realizó la investigación) contaba con una población de 323 estudiantes, 299 mujeres y 24 hombres, de primero a séptimo ciclo. El 93 % eran mujeres y el 7 % hombres. Así también, la carrera contaba con 29 docentes-investigadores, 76 % mujeres y 24 % hombres. La Asociación Estudiantil de la universidad estaba conformada por 8 miembros, 5 mujeres y 3 hombres.

La muestra que se utilizó para esta investigación fue intencionada, se aplicó el método inductivo-deductivo a través de entrevistas, microrrelatos y un grupo focal. Se entrevistaron a 8 estudiantes, representantes de primero a séptimo ciclo, 1 hombre y 7 mujeres, 6 docentes-investigadores de diferentes asignaturas de la carrera, 4 mujeres y 2 hombres. Se construyeron dos microrrelatos, uno escrito por un estudiante hombre y otro por una docente-investigadora. El grupo focal contó con la participación de representantes de la Asociación Estudiantil, 2 estudiantes hombres, 2 estudiantes mujeres y de 2 docentes-investigadoras de las diferentes carreras de la universidad. Finalmente, se aplicaron entrevistas a 2 autoridades de ese periodo, 2 mujeres, la directora de la carrera y la coordinadora de gestión académica de grado.

Para las entrevistas se seleccionaron a los representantes/delegados de cada ciclo porque conocen el contexto y las inquietudes que han manifestado los miembros del curso. Los docentes que intervi-

nieron en el grupo focal fueron asignados por la directora de la carrera. Se invitó a miembros de la Asociación Estudiantil a proporcionar las perspectivas de estudiantes de otras carreras de la universidad. También se solicitó la participación de autoridades, la Coordinación Académica y la Dirección de carrera para aportar con perspectivas y proyecciones diferentes para la investigación.

## **Instrumento**

Se aplicaron entrevistas, microrrelatos y un grupo focal, todos ellos fueron registrados en audio con previo consentimiento de los informantes. Se usó una guía de preguntas dirigidas a estudiantes, docentes y autoridades, lo que permitió visibilizar estereotipos, aspecto que constituye un eje organizador social que genera desigualdad en tanto otorga diferente valoración de lo femenino subordinado a lo masculino (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

## **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Previo autorización de la directora de carrera, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con 6 preguntas cerradas y 10 abiertas a 8 estudiantes, representantes del primer al séptimo ciclo, 1 hombre y 7 mujeres. El tiempo aproximado de la entrevista fue de 15 minutos por estudiante. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas al personal docente que trabajaba de primero a séptimo ciclo en diferentes asignaturas de la carrera, 2 hombres y 4 mujeres. Se usó la guía con 6 preguntas cerradas y 8 abiertas. El tiempo aproximado de la entrevista fue de 20 minutos por docente.

Se pidió escribir, bajo sugerencia de la directora, un microrrelato a un estudiante del tercer ciclo de formación. El tiempo aproximado que duró la tarea fue de 30 minutos. También se le pidió escribir un microrrelato a una docente de la carrera, con el mismo tiempo. Mediante una invitación formal, se organizó un grupo focal con la participación de 4 estudiantes de la Asociación Estudiantil, representantes de diferentes ciclos y carreras, 2 hombres y 2 mujeres, y la participación de 2 docentes representantes de diferentes carreras de la universidad. El tiempo que duró este encuentro fue de 40 minutos. Por medio de invitaciones formales, se entrevistó a 2 autoridades mujeres, que tienen relación directa con la carrera de EI, la directora de la carrera y la coordinadora de Gestión Académica de Grado. El tiempo aproximado de la entrevista a cada autoridad fue de 30 minutos.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de una tabulación en una matriz central organizada según las categorías de análisis: género, construcción de subjetividades y relaciones de poder. La triangulación de datos fue procesada a través del software cualitativo N-Vivo para precisar las relaciones y conexiones entre ellos, organizar y sistematizar la información a través de las categorías/subcategorías, acordes con el marco teórico y los objetivos de la investigación. Su uso permitió distribuir y encontrar perspectivas en los datos de manera eficiente, codificar unidades de contenido (texto y otros materiales), con base en el esquema diseñado por las investigadoras.

Se plantearon categorías en función del marco teórico: *género, relaciones de poder y educación* (GRE); *construcción de subjetividades, reproducir y transformar* (CSRT); y *contextualización de la educación superior con perspectiva de género desde las políticas públicas* (CESPGDPP). Asimismo, se desglosaron subcategorías que respondieron a indicadores de las herramientas aplicadas y con ellas se analizó la información recopilada durante la investigación, y luego se expusieron los resultados en relación con los objetivos planteados.

## **Resultados**

En el proceso de descripción, interpretación y análisis de las entrevistas, microrrelatos y grupo focal, se segmentó la información más relevante, relacionada con las categorías, subcategorías y objetivos de la investigación.

## Género, relaciones de poder y educación (GRE)

El 63 % del estudiantado manifiesta que su madre se dedica al trabajo doméstico y su padre al trabajo productivo; el 25 % tiene padre y madre que trabajan y para el 12 % solo la madre trabaja; estos resultados se equiparan con las estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2013), que indican:

Las mujeres dedican en promedio 31:49 horas semanales al trabajo no remunerado (actividades domésticas y cuidado de personas), frente a las 9:09 que utilizan los hombres, es decir, 22:40 horas semanales más.

En el Trabajo no Remunerado, la principal tarea a la que se le dedica el mayor tiempo son las actividades domésticas a las que las mujeres designan 24:06 horas semanales frente a las 6:00 que le dedican los hombres.

Si bien la Constitución de Ecuador (Asamblea Nacional, 2008), en su artículo 333 reconoce Como labor productiva el trabajo no remunerado de autosustento y cuidado humano que se realiza en los hogares [...], el Estado promoverá horarios de trabajo adecuados [...] e impulsará la corresponsabilidad y reciprocidad de hombres y mujeres en el trabajo doméstico y en las obligaciones familiares.

Los datos estadísticos muestran que las horas de trabajo doméstico y de cuidado que efectúan mujeres y hombres reproducen la brecha de género. A nivel internacional, organizaciones gubernamentales y colectivas insisten en la necesidad de insertar a la mujer en el mundo laboral en igualdad de condiciones, y una reflexión respecto a la asignación y normalización del rol doméstico y de cuidado a la mujer (Organización Internacional del Trabajo-OIT, 2018).

Continuando con el análisis, la relación entre el proceso de elección de la carrera y el prestigio social o salarial se ha destacado como un tema de discusión familiar entre los estudiantes:

*JS, estudiante mujer:* mi padre quería que siga Minas y Petróleo... Educación Inicial es como muy desvalorizada.

*MS, estudiante mujer:* al principio no tuve el apoyo, por la parte económica, me decían que esta carrera no me va a dar dinero y que estudie Medicina.

Según los relatos, la familia intenta intervenir en la toma de decisiones del estudiantado y usa como principal criterio en la mayoría de casos la situación económica. Esto quiere decir que las inclinaciones profesionales están mediadas por principios individuales, familiares, culturales y sociales, así como por el estatus socioeconómico de los padres, los iguales, la etnia, la comunidad, etc., que pueden actuar como barrera, refuerzo o apoyo a la decisión manifestada (Fernández-García et al., 2016; McMahon y Watson, 2009; Palladino et al., 2001; Palladino et al., 2013; Turner y Lapan, 2011). Los relatos de los estudiantes muestran que la carrera de EI con mayor frecuencia es identificada propia de lo femenino, y en general goza de menor prestigio social y salarial.

## Construcción de subjetividades, reproducir y transformar (CSRT)

El 50 % del estudiantado entrevistado manifestó haber ingresado a la carrera porque les gustó su objetivo. El 38 % de estudiantes mujeres optó por EI porque, según afirmaron, les gusta cuidar a los niños. En cambio, el 12 % se matriculó porque se quedó sin cupo en otra carrera. Un gran porcentaje de estudiantes mujeres (38 %) comenzó a estudiar porque les gustaba cuidar a los niños; al respecto esas estudiantes comentaron que la práctica preprofesional que se lleva a cabo en los CDI les ha permitido reconsiderar su percepción de la carrera en relación con el cuidado de la niñez, por su orientación pedagógica.

El 80 % del personal docente comenta que la carrera de EI está asociada con el cuidado y la pedagogía porque tiene que ver con procesos de enseñanza-aprendizaje en la infancia. El objetivo de la carrera está articulado a la política nacional de Desarrollo Infantil Integral (MIES, 2013) que determina las necesidades particulares de los primeros años de vida de todo ser humano, las acciones destinadas a

asegurar la supervivencia, la nutrición, el crecimiento, la educación y el desarrollo armónico de los niños. Ante la pregunta: ¿considera que esta carrera está asociada al cuidado de la niñez, pedagogía o ambas? Los docentes respondieron:

*CU, docente-investigadora:* Ambas, la metodología de enseñanza va asociada al cuidado de la niñez, saber ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?, garantizar la protección y cuidado de niños y niñas inmersos en el sistema educativo.

*JLR, docente-investigador:* Ambas, el cuidado de la niñez puede hacerse de manera consciente y responsable mediante una adecuada formación pedagógica o, por lo contrario, desarrollarlo de manera ingenua, perpetuando hábitos y costumbres que se mantienen por inercia y que contribuyen a cargar exclusivamente sobre los hombros de las mujeres las tareas relacionadas con la crianza y el cuidado de los hijos.

*LM, docente-investigadora y autoridad:* se ha evolucionado en el hecho de que la EI no sea solamente entendida desde el cuidado, sin embargo, en las etapas iniciales la pedagogía tiene que estar asociada al cuidado; el acercamiento también constituye experiencias de aprendizaje para los infantes.

La pregunta antes formulada pone de manifiesto que el cuidado es parte de la labor pedagógica del docente de EI en la primera infancia, sin embargo, esto no debería señalarse como un rol asignado a las mujeres. Este imaginario social ha dado lugar a desigualdades de género por considerar a las mujeres como principales proveedoras del bienestar familiar y del trabajo reproductivo (Batthyány et al., 2014).

Un tema común en las entrevistas refiere a prácticas sexistas que se han vivenciado en los CDI, en donde el material didáctico, textos, lenguaje, juegos, material bibliográfico, espacio público y actividades académicas han evidenciado un sesgo de género (Contreras, 2011; Silva-Pena 2010; Viotti y del Valle Jofré, 2013):

*LQ, estudiante mujer:* En el CDI, los estudiantes que hacemos prácticas les decimos a las educadoras que se tiene que entregar los materiales didácticos sin distinción de colores, sin embargo, ellas nos cuestionan y dicen que a los hombres no tenemos que darles materiales de color rosado, que eso es solo para mujeres.

Con base en lo anterior, el currículum oculto debe ser analizado, reflexionado y cuestionado en el contexto educativo para que se visibilicen y deconstruyan comportamientos, acciones sexistas y dinámicas escolares sesgadas, que desde muy temprano establecen diferencias jerarquizantes entre lo masculino y lo femenino (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Morocho Minchala, 2018). El rol docente influye en la construcción/reconstrucción de subjetividades por lo que se torna necesario, a nivel de Latinoamérica y Europa, incluir reflexiones en relación con modelos de coeducación que promuevan espacios de igualdad, respeto hacia la diferencia, y que elimine todo tipo de discriminación y violencia en la teoría y práctica educativa (Silva-Pena, 2010). Así pues, los docentes de EI requieren de una formación de calidad con perspectiva de género en contextos inter y multiculturales (Cobano-Delgado et al., 2019).

En cuanto a la transversalización de género en la malla curricular de la carrera de EI, el 33 % del personal docente confirma que no está transversalizado y que, aunque esté escrito formalmente en los planes de estudio, para lograr su concreción debe ser integrada y vivenciada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro 33 % del personal docente opina que sí existe la transversalización de género y el 34 % restante manifiesta que existe de manera formal, pero que falta reforzarlo tanto en la malla curricular como en la práctica pedagógica. Mientras tanto, en el microrrelato escrito por la docente-investigadora, VG, surgen algunas cuestiones en relación con el tratamiento del tema de género y su transversalización, a partir de la vivencia y experiencia de contextos socioculturales diversos:

Yo no puedo hablar de feminismo de la misma manera que hablaría en España, tengo que ser super respetuosa porque aquí se vive un proceso de emancipación de la mujer [...] aquí la sociedad es muy religiosa, entonces tengo que ser muy respetuosa en muchos aspectos, religiosos, de tradición, de qué es el rol de una madre, de una hija. [...] primero he tenido que escuchar y observar mucho [...] entender la complejidad de ser mujer en distintas partes del mundo, porque machismo hay,



desigualdad hay, violencia de género hay, pero cada contexto tiene sus pequeños matices y esos matices hay que entenderlos.

Desde otra perspectiva, BMC, docente-investigadora, sugiere fortalecer nuevas masculinidades en los estudiantes de educación, desde el cuestionamiento de los roles masculinos y femeninos. También alude al tema de las masculinidades CU, docente-investigadora, quien manifiesta trabajar ese tema en sus clases. En este sentido, se promueve reflexionar sobre las nuevas masculinidades en diferentes contextos socioculturales y sobre los procesos que originan desigualdades, opresión, exclusión y violencias, a la vez que promueven un cambio en las formas de entender qué significa ser hombre desde una perspectiva de género inclusiva y de resistencia a modelos patriarcales (Connell y Messerschmidt, 2005; Morocho Minchala, 2018; Segarra y Carabí, 2000).

## **Contextualizar la educación superior con perspectiva de género desde las políticas públicas (CESPGDPP)**

Además de los resultados de las entrevistas y microrrelatos, en esta categoría se revisaron los documentos sobre los marcos normativos nacionales y documentos rectores de la universidad. Cabe destacar algunas acciones del sistema de educación superior y la propuesta de transversalizar el género en dicho nivel (Herdoíza, 2015). Se ha planteado incluir planes de igualdad en cada universidad del país con la finalidad de eliminar prácticas discriminatorias que han sido naturalizadas en la academia. Ciertamente, se constató que entre los principios institucionales y lineamientos del modelo curricular en la UNAE aparece la transversalización de género; se menciona en los objetivos institucionales 7 y 12, la formación de personas no sexistas y el logro de una sociedad más justa, despatriarcalizada, intercultural, equitativa y solidaria (UNAE, 2016).

Sin embargo, en las entrevistas, microrrelatos y grupo focal se recalca la necesidad de reforzar la perspectiva de género en la universidad no solo en una asignatura específica, sino desde varias entradas y a lo largo de la formación. Así lo manifiesta JM, docente-investigador: “la universidad cuida cierta forma de manejarse con el asunto de la perspectiva de género, pero en la praxis no es tan evidente”. También VG, docente-investigadora, comenta: “los ejes transversales tienen el riesgo de convertirse en un discurso que termina siendo vacío”. Se ha visibilizado que el estudiantado, personal docente y autoridades discuten sobre el tema de género, pero el estudiantado manifiesta que los patrones sexistas coexisten en la universidad, como en la discriminación que sufren los hombres por estudiar la carrera de EI. En este sentido, se torna esencial promover más espacios de análisis, reflexión y acción en relación con el tema.

## **Discusión y conclusiones**

En este estudio se ha visibilizado la existencia de estereotipos socioculturales y económicos de género en relación con la carrera de EI. Las opiniones de estudiantes, docentes y autoridades evidencian la necesidad de resignificar los patrones culturales sexistas y romper el “silencio conceptual” (Rodigou Nocetti et al., 2011, p.30). El predominio de estudiantes mujeres en la carrera de EI puede obedecer a imaginarios culturales de la carrera que relacionan el cuidado de la infancia con lo femenino.

Las mujeres tienen más dificultades para encontrar un trabajo que tradicionalmente se identifica como un trabajo de hombres, y los hombres tienen más dificultades para encontrar un trabajo que tradicionalmente se identifica como un trabajo de mujeres, y las profesiones en las que trabajan sobre todo mujeres están peor remuneradas que las profesiones en las que trabajan sobre todo hombres (Mosteiro García y Porto Castro, 2017, p.158).

En este sentido, es fundamental confrontar la mirada ligada al cuidado que se sustenta en el rol reproductivo y de domesticación de la mujer, y pensar la carrera en su formación pedagógica, con docentes-investigadores capaces de ejecutar proyectos, plantear estrategias con enfoque de inclusión,

equidad, innovación pedagógica y social (Morocho Minchala, 2018; UNAE, 2015). Por tanto, es imperativo analizar, por un lado, cómo la academia actúa como dispositivo de (re)producción del capital social, de las disciplinas, los lugares y sus procedimientos (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Martínez Labrín, 2015) y, por otro lado, cómo actúa la práctica pedagógica sexista y estereotipada en los contextos educativos con el fin de enseñar, aprender y aportar en la construcción de subjetividades con perspectiva de género.

En resumen, esta investigación analiza las problemáticas de género en la carrera de EI y concluye que la minoritaria preferencia de los hombres por esta carrera puede ser resultado del aprendizaje social de roles estereotipados en la elección de la profesión. Ante esta realidad, propone profundizar en el tema del cuidado y la mirada pedagógica, analizar y problematizar el ser, sentir, pensar y actuar con perspectiva de género en contextos socioeducativos y culturales (Galicia Pérez y Rivero Pascual, 2004; García Perales, 2012; Instituto Nacional de las Mujeres, 2004; Viotti y del Valle Jofré, 2013). Asimismo, sugiere revisar el currículum oculto en el ejercicio de la docencia, especialmente el relacionado con la construcción/reconstrucción de subjetividades en clave de género. Finalmente, insta a reflexionar sobre lineamientos y políticas de equidad en educación superior para eliminar las desigualdades, discriminaciones y violencia de género que se producen y reproducen en su seno.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coayacán.
- Baeza Reyes, A. y Lamadrid Álvarez, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490.
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Las representaciones sociales del cuidado infantil desde una perspectiva de género. Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre representaciones sociales del cuidado. *Papers*, 99(3), 335-354.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Routledge.
- Cappi Manzini, L. y Do Horto Salles Tiellet, M. (2014). Profesoras y docencia de estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en una guardería: desafíos en las relaciones entre géneros. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18 (2), 71-97.
- Cobano-Delgado, V. C., Llorent-Bedmar, V. y Sianes-Bautista, A. (2019). Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. *Perfiles Educativos*, 41(164), 47-64.
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. M. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Contreras, G. (2011). *Sexismo en educación*. Observatorio de equidad de género.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2.ª ed. Pearson Education.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*. 2.ª ed. University of Chicago Press.
- Facio, A. (2002). Generando nuestras perspectivas. *Otras Miradas*, 2(2), 49-79.
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Galicia Pérez, N. y Rivero Pascual, N. (2004). Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía, ponencia presentada en el "I Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León". Facultad de Filosofía, Universidad de Valladolid, España, 7-8 de mayo de 2004. <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/ense%F1anzafile.htm>.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Gobierno de Ecuador-Asamblea Nacional (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. SENESCYT/UNESCO.
- Herrera Mosquera, G. (2001). *Antología de género*. FLACSO.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 5.ª ed. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2013). El trabajo doméstico sigue siendo tarea de las mujeres. <https://n9.cl/j0gz2>.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres.

- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Santillana.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198.
- Martín Casares, A. (2008). *Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra.
- Martínez Labrín, S. (2015). Género, subjetividad y trabajo académico. *Integración Académica en Psicología* (3)8, 47-53.
- McMahon, M. y Watson, M. (2009). Career psychology research challenges: a systems theory response. *South African Journal of Psychology*, 39(2), 184-194.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) (2013). *Política pública. Desarrollo Infantil Integral*. MIES.
- Morocho Minchala, J. (2018). Construcción de subjetividades: una perspectiva de género en la elección de la carrera de educación inicial en la UNAE. Ponencia presentada en “VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana”. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/vi-elmecs/actas/Morocho.pdf/view>.
- Mosteiro García, M. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 305-315.
- Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3). Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino 2018*. OIT.
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). Ella lo provocó: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678.
- Palladino Schultheiss, D. E., Kress, H. M. Manzi, A. J. y Jeffrey Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: a qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
- Palomar Vereá, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género*, 21, 7-43.
- Pérez Gómez, Á. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P. Buriyovich, J. y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad: (Des)igualdades de género por transformar*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) (2018). *Boletín Analítico de Educación Superior Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales*. SENESCYT.
- Segarra, M. y Carabí, A. (Eds.) (2000). *Nuevas masculinidades*. Icaria.
- Silva-Pena, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: una mirada desde Chile. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 15(35), 163-176.
- Subirats Martòri, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224.
- Tomasello, M. y Vaish, A. (2011). Origins of Human Cooperation and Morality. *Annual Review of Psychology*, 64, 232-55.
- Turner, S. y Lapan, R. T. (2011). Career self- efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2016). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación*. UNAE.
- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2015). *Proyecto de la Carrera de Educación inicial*. UNAE.
- Viotti, M. y Del Valle Jofré, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Aljaba*, 17, 169-178.



## Capítulo 3

# Prácticas y propuestas asistenciales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo integral infantil desde un enfoque inclusivo y en atención a la diversidad



# Desarrollo del sentido numérico a través de la *uña taptana*

**Roxana Auccahuallpa Fernández**

Universidad Nacional de Educación

roxana.auccahuallpa@unae.edu.ec

**Joana Valeria Abad Calle**

Universidad Nacional de Educación

joana.abad@unae.edu.ec

## Resumen

El desarrollo del sentido numérico en la primera infancia (3 a 5 años) en Ecuador es un aspecto obviado en el currículo de educación inicial. El desarrollo de este sentido se caracteriza por tres aspectos: capacidad de hacer cálculos con fluidez, hacer estimados y formular juicios e inferencias. Para conseguirlo, se debe enseñar matemáticas desde la realidad socio-cultural del niño, con el aprendizaje que trae de su casa. El objetivo de este trabajo fue forjar el sentido numérico en niños de educación inicial a partir del material concreto *uña taptana* relacionado con los aspectos de Van Luit y Van de Rijt. Se realizó una investigación acción participativa con 22 niños y niñas de 3 a 4 años de un preescolar. La información fue recolectada a través de una lista de cotejo y observaciones. Los resultados señalan que los niños de 3 años están en nivel *en proceso* (ordenar, clasificar y secuenciar), a diferencia de los de 4, quienes están en nivel *alcanzado*. Finalmente, se corrobora que el sentido numérico es una capacidad de carácter progresivo que alcanzan los niños en su primera infancia.

**Palabras clave:** Educación inicial, enseñanza de matemáticas, sentido numérico, *uña taptana*.

## Abstract

The development of the number sense in early childhood education (3 to 5 years old) in Ecuador is an obvious aspect the curriculum. It has three aspects: ability to do computations fluently, to make calculations and inferences. Work the number sense is teaching mathematics since the socio-cultural reality of the child and the learning that he brings from home. The objective was to develop the number sense in children of early childhood through of concrete material *uña taptana* with the aspects of Van Luit and Van Rijt. We realized a participatory action research with 22 children from 3 to 4 years of preschool. The information was collected through of checklist and observations. The results indicate that children of 3 years are in the phase Process (order, classify and sequence), unlike of the 4, who are in the level of achieved. Finally, the development the number sense is a capacity of progressive character that children achieve at the early childhood.

**Keywords:** Number sense, *uña taptana*, children, teaching mathematics, preschool, education.

## Introducción

La educación inicial en Ecuador ha evolucionado en los procesos de enseñanza- aprendizaje y es diferente de la educación de hace cuarenta años. Un hito importante ocurrió en el 2002 cuando se estableció un primer currículo de educación inicial, si bien existieron dificultades en su comprensión y utilización. En el 2014 se exigió a las instituciones llamadas Centros de desarrollo infantil, Preescolares o Jardines independientes la utilización del currículo diseñado por el Ministerio de Educación. Este documento tenía una carencia: obvió el desarrollo del sentido numérico, un tema fundamental de la lógica-matemática. Como consecuencia, los niños aprendían a contar y reconocer el número expresado, pero no comprendían bien la noción del número, un conocimiento vital, pues, en palabras de Piaget, los números son símbolos que se relacionan con cantidades y con actividades claves de la vida cotidiana.

Los niños en la primera infancia (3 a 5 años) desarrollan las capacidades senso-perceptivas, por ello aprenden mediante la manipulación y la experimentación con los materiales concretos y tangibles (Mineduc, 2014). Si estos materiales están vinculados con su realidad socio-cultural, podrían incorporar las primeras representaciones mentales que los llevan a comprender e interactuar con su entorno inmediato, al tiempo que fortalecerían procesos cognitivos propios de la infancia (Kamii, 2003; Mineduc, 2014).

Para ayudar a formar la noción de número, el proyecto UNAE-1CPIE-001 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), creado en el 2018, diseñó el material concreto llamado *uña taptana*, como recurso didáctico. El nombre proviene de la palabra *taptana*, que significa ‘calculadora cañari’ y *uña*, palabra quechua que significa ‘pequeña’. La *uña taptana* es un instrumento elaborado de madera y con forma elíptica, en cuyo interior están dibujados elementos de la representación de la leyenda de los cañaris como la *leoquina* (culebra con 9 hoyos), la *guacamaya* (ave con 9 hoyos) y la *killa* (luna), que significan el resurgimiento del pueblo cañari. Este recurso fue utilizado como material concreto para desarrollar el sentido numérico en la educación inicial a través de la aplicación de los seis aspectos determinantes para la comprensión del número: ordenar, clasificar, secuencia, correspondencia biunívoca, conteo estructurado y conteo no estructurado (Van Luit y Van de Rijt, 1997).

Figura 1. Material concreto *uña taptana*



Fuente: Proyecto UNAE-1CPIE-001



## Marco teórico

El concepto del número asociado a una cantidad es una destreza que empieza a forjarse en la etapa inicial del niño (3 a 5 años), como los primeros pasos del aprendizaje matemático (Chamorro, 2005). La neurociencia indica que el cerebro logra demostrar que la capacidad cognitiva viso-espacial y el pensamiento numérico están asociados al lóbulo parietal. En esta etapa es cuando se apropia de los primeros conocimientos y se adapta a un entorno caracterizado por la cantidad de información cuantitativa, ya que se encuentra con números en todos los contextos. En este sentido, el currículo de educación inicial de 2014 señala que los infantes, al desarrollar el pensamiento lógico-matemático, no solo adquieren la noción de cantidad, sino también las nociones de tiempo, espacio, textura, forma, tamaño y color que le permitirán construir nociones y relaciones para utilizarlas en la resolución de problemas y en la búsqueda permanente de nuevos aprendizajes (Mineduc, 2014).

Para Hernández et al. (2015), el sentido numérico consiste en aprender a utilizar tanto los números como sus operaciones. En la etapa de la primera infancia, dicha destreza no pretende que los niños solo obtengan técnicas para resolver problemas numéricos, sino que incentiva su razonamiento numérico con el fin de que puedan buscar soluciones numéricas por sí solos. Los niños en esta etapa ya empiezan a contar, pero esto no debe verse como la actividad de contar en sí, sino que deben recordar palabras numéricas que los ayuden a entender que cada objeto que cuentan es representado por un número y cantidad (Nunes y Bryant, 2003).

De acuerdo con los principios de Gelman y Gallistel (1978), el proceso del contar en la primera infancia supone: (1) principio de correspondencia término a término, (2) principio de orden estable, (3) principio de abstracción, (4) principio de no pertinencia del orden y (5) principio de cardinalidad, así como la relación con los seis aspectos determinantes del contar de Van Luit y Van de Rijt (1997). Por ello, en esta etapa se requiere incluir materiales concretos que sean manipulables para comprender un concepto abstracto (Chamorro, 2005; Kamii, 2003).

También se han establecido capacidades que el niño debe forjar antes de la comprensión del número como: comparar, clasificar, secuenciar, correspondencia biunívoca, conteo estructurado y conteo no estructurado. La *comparación* se refiere a observar/examinar para establecer equivalencias entre dos o más objetos. La *clasificación* es un sistema de organización de coherencia lógica que permite ordenar mediante la agrupación y selección. La *correspondencia* significa que cada elemento que se vaya a contar debe relacionarse de forma unívoca, sin repetirla y con un orden establecido, enumera con solamente una palabra y con la misma interpretación. La *seriación* es una característica que sirve para obtener un conteo resultante, pues se realiza con el fin de apropiarse de un número final fruto de tal proceso, es decir, se utiliza la sucesión de contar desde el primer elemento hasta el último. El *conteo estructurado* se refiere al hecho de contar una secuencia de un conjunto de objetos que pueden disponerse organizados o desorganizados. El *conteo resultante* consiste en crear una relación progresiva entre aquella cantidad que representa un número, lo que llega a ser un proceso automático.

## Metodología

El trabajo se llevó a cabo a partir de la investigación de acción participativa, mediante un plan de acción como una manera de reflexionar sobre la práctica del docente con el objetivo de optimizar la aptitud de la acción educativa (Latorre, 2005). Los participantes fueron 22 niños de 3 a 4 años de un centro preescolar del cantón de Azogues-Ecuador. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron la lista de cotejo de destrezas, la cual se construyó a partir de los seis aspectos para la comprensión del número de Van Luit y Van de Rijt (1997). Cada uno de los aspectos contiene tres o cuatro habilidades que fueron validados por tres expertos (un investigador en matemáticas, una docente de Psicología y una docente del subnivel de Inicial). Para el proceso de intervención y aplicación del instrumento, se utilizó el material concreto y tangible, la uña taptana.

Se organizaron 5 grupos de niños de 3 a 4 años para trabajar la comprensión del número con la uña

taptana. Para ello, se trabajaron los aspectos determinantes para la comprensión del número. A través de la observación y la experimentación de cómo los niños se comportan frente a cada uno de estos aspectos se valoró el instrumento de destrezas (Tabla 1).

**Tabla 1. Lista de cotejo de destrezas para la comprensión del número**

Destrezas		Inicio	Proceso	Alcanzado	Observaciones
Ordenar	Ordena los elementos para seguir la leoquina o la guacamaya				
	Ordena por color				
	Ordena de 1 a 5 elementos				
Clasificar	Clasifica por colores				
	Ubica los elementos hasta llenar los espacios de la leoquina o la guacamaya				
	Reúne elementos por su semejanza				
Secuenciar	Ubica la secuencia por un color				
	Coloca secuencias por dos elementos de forma alterna				
	Realiza secuencias simples				
	Realiza secuencias de dos elementos seguidos				
Correspondencia biunívoca	Realiza la correspondencia biunívoca de los elementos				
	Ubica la relación de 1 a 5 elementos				
	Realiza igualación entre los elementos y el número				
Conteo estructurado	Cuenta e identifica cuándo hay más elementos				
	Cuenta hasta 5 los elementos que ubica				
	Relaciona el número con la cantidad (conjuntos)				
Conteo no estructurado	Cuenta los elementos de forma libre				
	Cuenta los elementos mientras ubica los objetos en los hoyos				
	Cuenta y relaciona el elemento que corresponde				

*Fuente: Autoras*

## Discusión

Para Kamii (2003), Gelman y Gallistel (1978) y Resnick y Ford (1991), el desarrollo del sentido numérico en la primera infancia no solo se debe trabajar a través de repeticiones de conteo de números, llamada *cantinelas* (uno, dos, tres, cuatro...), sino que debe considerarse la implementación adecuada del uso de materiales concretos que permitan la manipulación y experimentación a través del proceso del contar vinculado con los aspectos determinantes de la comprensión del número. De esta manera, el niño comprenderá su entorno y actuará sobre él para potenciar los diferentes pensamientos. En

este sentido, se incentiva la interacción con los elementos del entorno y la experiencia para construir nociones y el sentido de cantidad (Ministerio de Educación, 2014).

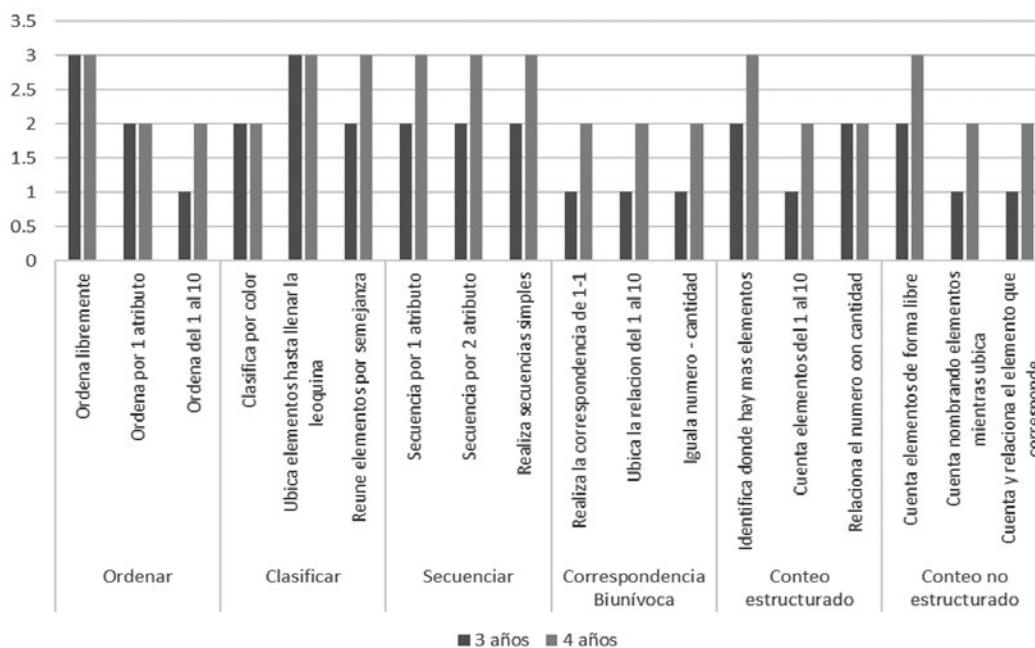
Figura 2. Niña de 4 años realizando la secuenciación con la uña taptana



Fuente: Autoras

La Figura 2 muestra el uso del material concreto uña taptana por una niña de 4 años, quien desarrolla las destrezas para el sentido numérico del contar. Se ve que el uso del material favorece la adquisición del sentido numérico a través de la experimentación. El infante atraviesa en su aprendizaje una comprensión tangible de contar elementos del proceso, lo que conlleva llegar a una habilidad aprendida.

Figura 3. Evaluación del sentido numérico en educación inicial



Fuente: Autoras

La Figura 3 muestra el resultado de la evaluación del sentido numérico a niños de 3 y 4 años y para esto se han promediado las puntuaciones de acuerdo con la intervención del grupo. Se han considerado tres puntuaciones conforme indica el currículo de Inicial: I, *Inicio* (1), EP, *En Proceso* (2) y A, *Alcanzado* (3). Cada uno de los aspectos integra tres habilidades (por uno o dos atributos, color-forma), por lo que se observa en la figura su grado de complejidad. Los participantes desarrollaron el proceso del contar a través del material concreto *uña taptana*. La figura muestra que los niños de 3 años están en el nivel *en proceso* en las destrezas de ordenar, clasificar y secuenciar y que los de 4 años están en el nivel *alcanzado* en estas mismas destrezas. En cuanto a la correspondencia biunívoca, conteo estructurado y conteo no estructurado, los niños de 3 años están en el nivel *inicio* y los de 4 años están en el nivel *en proceso*. Esto muestra que adquirir el sentido numérico para la comprensión del número no es un concepto fácil que los niños pueden alcanzar a los 3 o 4 años.

## Conclusiones

Desarrollar el sentido numérico en la primera infancia debe ser un tema primordial de los currículos, dado que los niños saben contar o comprender el número de un modo diferente al proceso que conlleva su aprehensión, es decir, a través de la *cantínela* (repetición memorística del número). Al contar mediante el material concreto *uña taptana* se fortalecen destrezas como el ordenar, clasificar, secuenciar en un nivel de proceso, sin embargo, no se logra una comprensión del número en los niños de 3 o 4 años en las destrezas de la correspondencia biunívoca, conteo estructurado y no estructurado. En este nivel, la comprensión del número de forma abstracta es lo último que los infantes logran asimilar.

Los aspectos determinantes de Van Luit y Van de Rijt (1997) para la comprensión del número ayudan a los niños a que empiecen a obtener un sentido de pertenencia del número, ya que ellos se apropian de dicho concepto, *relacionan, representación simbólica y cantidad*. A pesar de que los conceptos de *clasificación, comparación, seriación, correspondencia, conteo estructurado y no estructurado* son aspectos que se comienzan a trabajar desde los primeros años dentro de su vida cotidiana, cuando los infantes se encuentran en un proceso de escolarización es importante que los aspectos cotidianos se vuelvan actividades de interacción, en las que ellos sigan manipulando y experimentando con objetos de su entorno. Por ello, la *uña taptana* como material concreto incita a que los niños aprendan y desarrollen el sentido numérico de una manera diferente y no memorística.

## Referencias bibliográficas

- Chamorro, M. C. (2005). *Didáctica de las matemáticas para la educación infantil*. Pearson.
- D' Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad*. Díaz de Santos.
- Gelman, R. y Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number*. Harvard University Press.
- Hernández, O., López, J., Quintero, A. y Velásquez, A. (2015). *El sentido numérico: más allá de los números*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Kamii, C. (2003). *El número en la educación preescolar*. Visor.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Graó.
- Ministerio de Educación (2014). Currículo de Educación inicial.
- Montaluisa, L. (2011). *La taptana Montaluisa*. Editorial Imprenta Taptana Montaluisa.
- Nunes, T. y Bryant, P. (2003). *Las matemáticas y su aplicación: La perspectiva del niño*. Siglo XXI.
- Resnick, L. y Ford, W. (1991). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Paidós.
- Van Luit, J. E. H. y Van de Rijt, B. A. M. (1997). Estimations of early mathematical competence. En M. Beishuizen, K. Gravemeijer y E. Va Leishout (Eds.), *The role of contexts and models in the development of mathematical strategies and procedures* (pp. 215-238). Freudenthal Institute.



# **Creatividad en la primera infancia: escritura creativa**

**Juan Fernando Auquilla Díaz**

*Universidad Nacional de Educación*

juan.auquilla@unae.edu.ec

**Janneth Anatolia Morales Astudillo**

*Universidad Nacional de Educación*

janneth.morales@unae.edu.ec

## **Resumen**

La propuesta “Creatividad en la primera infancia: escritura creativa” involucra al arte como potencializador de la lectura y escritura en los niños de la primera infancia. Está fundamentada en la literatura infantil y el arte, en la palabra y sus creaciones mediante la interacción educador-niño-entorno. El objetivo fue develar las funciones de la literatura infantil en la adquisición del lenguaje y sus aportes para estimular la lectoescritura, con una concepción basada en el arte (escritura creativa). Como resultado, se demuestran los aportes filosóficos, pedagógicos y psicológicos que promueven la educación basada en modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje activo, con un sistema curricular y una propuesta que respalda la integralidad del niño desde las experiencias de aprendizaje y la afectividad, transversalizadas por el arte y el juego. Estos componentes generan un método de enseñanza relacionado con la creatividad, la literatura infantil y las propias producciones de los docentes. En este contexto el docente es un mediador creativo que despierta la creatividad del alumno; su rol y sus funciones son claves para que se logren asimilar y acomodar conocimientos desde la experimentación y exploración basadas en el arte y sus manifestaciones.

**Palabras claves:** Arte, creatividad, educación inicial, literatura infantil.

## **Abstract**

The perspective of philosophy, pedagogy, psychology and other disciplines is to promote early education based on models and methodologies of active learning teaching, with a curricular system that supports the integrality of the child and with a proposal based on experiences of learning from the main axis that is affectivity and transversalized in art and play. These three components generate a teaching method with didactics directed to the early childhood child from the direct approach with creativity, children’s literature and their own productions. The teacher becomes a mediator to active operational skills; A creative teacher revives the creativity of the student, he is the generator of the possibilities that the child faces in a school context and therefore his role and his functions is to be a creator and a creative person, so his students manage to assimilate and accommodate various a lot of knowledge from experimentation and exploration that offer each strategy and activity based on art and their manifestations. The art of pedagogy is to teach how to create, invent, imagine, etc. to express a feeling, a thought and an emotion. The human is creative, the child is creative, explores and learns, plays and knows, creates and thinks, imagines and dreams, uses a language of knowledge from expressiveness, corporeality and its approach to writing as an acquisition of a social code and of a language

**Keywords:** Art, Initial education, creativity, children’s literature.

## Introducción

La creatividad en la primera infancia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños. En el presente trabajo se parte de una reflexión sobre la importancia del arte y la vinculación que posee con la educación inicial desde la labor que el docente debe cumplir en los contextos áulicos como mediador de procesos educativos. El enfoque empleado a lo largo de esta propuesta es cualitativo, pues parte de una reflexión para arribar a posibilidades de creación desde la escritura en la educación inicial. Los aportes esperados se generan desde la posibilidad de entender a la escritura creativa como una herramienta clave para innovar la educación inicial. A grandes rasgos, el documento introduce al objeto del estudio, propone un acercamiento al arte y a la educación inicial, luego arriba a la literatura, los géneros y subgéneros que se pueden trabajar en el aula y durante la primera infancia, y finalmente se establecen las conclusiones desde la visión de innovación y mejora continua de los procesos educativos.

La educación infantil oferta varios caminos de atención para los niños de la llamada primera infancia, esto es, en edades comprendidas desde los 0 meses a 8 años de edad. La Unesco señala que la primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos. La sostenibilidad de la educación preescolar se fundamenta en diversas políticas de la infancia. Sus principales orientaciones son el de apoyar a las familias desde una visión de atención y cuidado cuando sus padres trabajan y la otra es estimular al niño en su educación bajo el sistema educativo.

La dicotomía de un sistema escolar y una institución de educación infantil está en la preparación profesional de sus educadores y en las pretensiones del centro educativo infantil, por ello es crucial hablar de currículo con una especificación de los ámbitos que se deben trabajar y con orientaciones metodológicas que distingan la escolaridad de los niños y potencien las capacidades y oportunidades desde múltiples experiencias.

La reflexión que se debe considerar sobre el desarrollo de los niños en la primera infancia es el enriquecimiento global que se otorga al currículo y el propiciar nuevas modalidades de encuentro por parte de los niños en su espacio escolar con una mirada que invite al disfrute, el placer y el interés por descubrir diferentes perspectivas de su entorno social, cultural y natural a través del arte y la creatividad. Ballesteros (1980), citado por Zabalza (2012), ofreció un modelo comprensivo de las actividades escolares sistematizadas en niveles conductuales. Para él, el modelo práctico-expresivo implica las distintas experiencias y actividades didácticas que “tratarán de proporcionar espacios de encuentro consigo mismo, con los otros, con los objetos disponibles, con los propios componentes espacio-temporales. Todos ellos van a permitir la expresión-elaboración del componente vivencial de cada niño” (Zabalza, 2012, p.171).

Cada experiencia, además de contribuir al proceso de la construcción operacional mental, sensorial y motriz, favorece la capacidad creadora, creativa e inventiva como resultado de las vivencias significativas. Para Almeyda (2004), la creatividad consiste en una actitud de todas las personas para producir ideas y soluciones nuevas. Por tanto, la actividad experimental del niño requiere libertad para establecer nuevas relaciones y el educador infantil debe motivar la manifestación creativa en sus clases y en los espacios de intervención pedagógica.

## El arte y la educación inicial

No se trata de reproducir *ad infinitum* actividades ligadas a dibujar o pintar en las planificaciones didácticas, sino de potenciar los procesos cognitivos de los niños desde edades tempranas a través del arte y las reflexiones que ellos propongan y surjan naturalmente desde sus intereses y su lectura del entorno. Además, la planificación debe estar diseñada para que los niños adquieran destrezas más significativas que la mera reproducción de un dibujo o el moldeado de un elemento con los materiales



tradicionales como plastilina, barro u otros; debe ser útil y actuar como guía flexible y adaptable y debe responder a una actualización constante de forma tal que responda a las situaciones de aula que se puedan presentar, es decir, debe responder al contexto.

La estimulación docente es clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, sobre todo en la primera infancia, pues en este momento emergen intereses educativos que requieren ser desarrollados, por lo que urge pensar en otras estrategias educativas en función de las nuevas visiones educativas.

El arte es un medio y un fin que potencia los procesos educativos y forja destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir, como actos significativos, no necesariamente desde lo mecánico que el imaginario nos remite. La necesidad de expresar, comunicar, ser escuchado, ser reconocido y comunicarse es el motor del aprendizaje y, al mismo tiempo, su material. Todos necesitan a alguien que los escuche, alguien que, al ubicarse en posición de escucha, les otorgue su lugar en el mundo, esta idea comunicativa es fundamental en cualquier contexto social, más aún en la educación.

Entonces se trata de que los docentes asuman un rol de mediación y construcción de escenarios significativos para que la educación inicial mejore de manera ostensible el desarrollo infantil y el arte, pues, como se ha señalado de forma insistente, abren la puerta a nuevas visiones educativas. Las propuestas deben integrar e incluir espacios novedosos en el aula y en la escuela, ya sean galerías, fachadas, paredes intervenidas artísticamente, y sobre todo obras artísticas que sean observadas, tocadas e intervenidas por los infantes.

## **El arte y la literatura infantil**

Una forma de manifestación del arte es por medio de la palabra hablada o contada en obras literarias. De manera concreta, la literatura infantil, caracterizada como obras destinadas para niños de hasta 12 años, se acopla a la edad evolutiva de los niños, está en función de sus intereses, en relación con su desarrollo y es un medio para lograr las exigencias académicas y curriculares. Desde la escuela, se ha concebido a la literatura infantil como uno de los recursos motivadores de aprendizaje, es la didáctica más empleada en el salón de clase porque potencializa la sensibilidad en los niños, el disfrute y goce de sencillas actividades que le permitan la exploración literaria de manera divertida, entretenida y creativa. Para Juan Cervera, en la literatura infantil “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Arízaga, 2010, p.11). Por lo tanto, el nexa arte-literatura infantil es clave para el crecimiento del niño en espacios de educación formal e informal.

El Currículo Nacional del Ecuador del nivel inicial plantea una metodología basada en el arte y en el juego, por lo que esta propuesta de trabajo se articula con los procesos de enseñanza aprendizaje basados en el arte desde los enfoques literarios y psicopedagógicos. Estos aspectos son fundamentales en el mundo del niño, debido a que aportan a la adquisición del lenguaje, estimulan la creatividad, sensibilizan los sentidos mediante la percepción e imaginación, inician al niño en la lectura y escritura, desarrollan el pensamiento, y lo acercan a su entorno social y cultural, entre otros beneficios.

Al aplicar los géneros literarios en los procesos de formación en los distintos niveles de educación se da un tratamiento especial a la imaginación y a la fantasía y se consuman importantes objetivos pedagógicos relacionados con el arte y la creatividad que generan en los niños nuevas posibilidades de expresión. La poesía, las retahílas, adivinanzas, cantos, cuentos, fábulas, títeres, etc., son recursos y herramientas que despiertan en los niños el interés por descubrir, aprender, jugar e interactuar con palabras, mediante el lenguaje y la comunicación, al tiempo que propician espacios de aprendizaje de la lecto-escritura.

Las edades de iniciación varían de acuerdo con el entorno estimulante del niño y de su previa preparación. “La enseñanza inicial de la lectura ha planteado siempre el problema de obtener que los niños asocien a su lenguaje hablado los signos del lenguaje escrito” (Guillén, 1966, p.17). Con lo expuesto, la autora evidencia un sistema mecánico de enseñanza que coarta la creatividad inmersa en

su proceso de aprendizaje en la lectura.

Existen procedimientos de enseñanza de la lectura y de la escritura que implican analizar el contexto y entorno del niño para valorar su disposición frente a estos procesos. Se pueden recurrir a tres clases de técnicas para la lecto-escritura:

- a) Reconocimiento: el niño pasa de la asociación de la imagen visual gráfica con la imagen auditiva y la articulación.
- b) Velocidad: procesos de asociación, sonido y sincronización con la velocidad en la lectura visual.
- c) Comprensión: asocia el contenido con los signos del lenguaje. El proceso ha pasado a una ideología de las palabras tanto habladas como simbolizadas en gráficos.

Las técnicas deben ser aplicadas a través de procedimientos, de modo que exista relación entre ellos y que el niño asocie los signos gráficos, los articule y los entienda. La utilización de recursos adecuados, material didáctico y la aproximación que dote el maestro al alumno proporcionará variedad de resultados.

Entre los métodos de enseñanza de la lectoescritura están el analítico, sintético y ecléctico. El primero consiste en analizar la composición de las palabras, frases, oraciones según su estructura total, se analiza sonido y gráfico de manera global; el segundo caso corresponde al alfabético, silábico y fónico, e implica la descomposición de la palabra mediante las letras del alfabeto, se reconoce su sonido y se asocia con una imagen, y se aprecia la conformación de la sílaba y su sonido (como fonema) que estructura una palabra, oración o frase. Este método parte de lo parcial a lo global. El tercero es la aplicación de los dos métodos anteriores de manera combinada o simultánea. Basados en la metodología de Montessori “se puede decir que toda la educación previa de los niños es una preparación para los primeros estudios de una cultura esencial, lectura, escritura, cálculo” (Guillén, 1966, p.28). Los niños en la etapa de la primera infancia deben efectuar múltiples actividades, ejercicios y destrezas que estimulan y lo preparan para adquirir la competencia de la lectura y escritura.

Para Decroly, citado por González (2007), el aprendizaje de la lecto-escritura está basado en cuatro etapas y el papel del maestro es importante para este acercamiento al mundo de las letras, palabras y contenidos, es el promotor y motivador del autoaprendizaje del niño. El juego y la interacción proporcionan un interés por reconocer, relacionar y agrupar su nuevo conocimiento.

Para Guillén (1966), el niño debe llegar a expresar su pensamiento por la escritura, y cuando reconoce visualmente ciertas frases, debe descomponerlas y agruparlas de nuevo. Así se produce la iniciación de la lectoescritura en el niño, el manejo de su propio sistema y lo que él mismo produce, escribe, traduce e ilustra surge la capacidad de la lectura comprensiva (crítica), lectura expresiva y la lectura interpretativa (inferencial). La motivación de la lectura y la escritura en el niño emerge de la necesidad de comunicar y establecer un nexo de lo aprendido con la capacidad de crear y producir nuevas formas de expresarse, esta actitud lleva a los niños a un nuevo recorrido, mientras escriben ya leen, y en este primer momento se orienta la atención hacia la apreciación de la literatura infantil.

## **La escritura creativa desde la literatura infantil en la primera infancia**

Actualmente el ser humano se ve inmerso en procesos vertiginosos a los cuales Zigmunt Bauman (2015) los define como *movimientos líquidos*. El individuo no disfruta por el presente, se angustia por lo venidero y en estos procesos angustiosos va fijando metas inmediatas que no lo ayudan a orientar sus objetivos de manera clara. El concepto posmoderno lo inmiscuye en una espiral de vértigo y liquidez, términos de Bauman, explicitados en procesos exiliatorios geográficos, sociológicos, individuales o grupales que responden en algunos casos a la sociedad que actúa como un elemento de acorralamiento, con lo cual no hay un empoderamiento individual o colectivo, sino una forma de subsistencia temporal, del cual los individuos huyen de diferentes formas, ya sea a través del consumismo, la desidia por los procesos políticos, culturales o simplemente mediante el escape de la inserción plena y comprometida con el medio en el cual se desenvuelven.

Sin embargo, el ser humano, lejos de adaptarse, reflexiona y sufre las secuelas posmodernas y

construye espacios de resistencia. “El mundo nada puede con un hombre que canta en la miseria, hay una manera de contribuir a la protección de la humanidad y es no resignarse” (Sábato, 2000, párrafo 5). La no resignación se vincula con diversas aristas, entre las cuales está el arte y sus manifestaciones como la literatura, mediante la palabra dicha o escrita. Al poder de la palabra se le otorga esa capacidad de permanencia y trascendencia en relación opuesta a la velocidad actual. La literatura, en definitiva, se convierte en una forma de resistencia y el ser humano que dirige su mirada al arte es el insurrecto que va en contra de la corriente líquida. Es primordial involucrar el arte desde los primeros años de vida del ser humano, pues le permite construir una consciencia crítica, no simplemente desde la apreciación estética, sino desde la forma de asumir el arte como un elemento que permea la realidad social.

La formación desde la educación inicial debe concebir al arte y a los procesos previos de lectura y escritura vinculados a la apreciación artística y no como un momento de diversión o de complementación de los otros ámbitos de desarrollo del infante, sino como un eje transversal de las acciones educativas. El arte favorece la integración del ser humano desde sus formas interpretativas al plantear sus inquietudes sobre el cómo se enseña y el qué se enseña en las aulas, lo que obliga a pensar en las necesidades e intereses de los estudiantes. “Para un aprendizaje y una enseñanza ricos y poderosos, es justamente la curiosidad lo que deseamos que haya” (Didáctica y Pedagogía del Ministerio de Educación del Ecuador 2005, p.67), esta curiosidad debe ser la de los estudiantes y el arte es un campo extenso que activa la curiosidad y se convierte en un impulso diario de los niños. En consecuencia, es vital repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje y echar una mirada al arte como el elemento que genera aprendizajes significativos y ayuda enormemente a la enseñanza al comprender los entornos y los intereses de los niños.

Dentro del conjunto de las artes, el foco de atención para este artículo es la literatura y la escritura creativa desde la perspectiva del docente, se trata de motivar al maestro para que produzca sus propios textos dirigidos a los niños del nivel inicial.

Uno de los problemas a los que se enfrenta el maestro es que es difícil determinar lo que es y lo que no es poesía; sin lugar a dudas, habrá muchas personas que señalen que la estructura es lo primordial y se decanten por las figuras literarias tradicionales como la rima, la anáfora, la aliteración, el conteo silábico, etc. Con la inserción de los movimientos vanguardistas, la forma pierde el protagonismo y el fondo poético se convierte en el reto del escritor; así pues, la connotación es la base del poema, pues la multiplicidad de significaciones se convierte en un reto para el lector. Es necesario que el lenguaje se convierta en literatura mediante un ejercicio consciente de búsqueda lingüística para que las palabras escogidas se vuelvan poesía y cumplan con una intención definida en el aula. El escritor, en este caso el docente, cumple con su labor al presentar el texto poético y desde ese momento el desciframiento corre por parte del destinatario, en el caso presente, los estudiantes.

¿Por qué la escritura creativa, por qué la poesía?, la poesía es un acto que convoca, une y dispersa. Tiene la capacidad de invisibilizar lo real y visibilizar lo intangible a través de la palabra, pues, como se ha señalado, escribir poesía puede ser una acción comprometida con el lenguaje o un acto evasivo de la realidad, una manifestación válida para dar a conocer lo subjetivo o simplemente una acción catártica frente a la realidad que deshumaniza al individuo. Hablar de poesía en estos días es hablar del refugio, del espacio individual y colectivo, de resistencia como lo diría Sábato, en donde el escritor y el lector buscan la forma de no deshumanizarse. La poesía está llena de silencios que tanto bien y, a ratos, tanto mal causan; es necesario plantear una resistencia a través de la palabra para no caer en la vorágine que aleja al ser humano de lo sensible. ¿Qué sería de las personas sin la búsqueda incesante de la palabra precisa? El tacto y el corte de la realidad se funden en el momento de la escritura. Nicanor Parra, a través de la poesía señaló: “Mi posición es esta:/el poeta no cumple su palabra/ si no cambian los nombres de las cosas”, sin posicionamientos esnobistas la poesía es un ejercicio y un trabajo serio con y mediante la palabra, para encontrar el poder que subyace en ella y proponer diversas posibilidades de creación lingüística y estética.

Sobre la estructura del poema y la producción con fines educativos, el poder de esta creación se ha

convertido en un reto docente, más allá de ser, por sí misma, una herramienta motivadora, tiene la capacidad de presentar los mensajes de una manera llamativa para que los destinatarios la reciban y la interpreten desde sus estructuras previas; mediante el uso de la escritura creativa, los docentes tienen la capacidad de motivar varias significaciones en los estudiantes, naturalmente se trata de construir propuestas creativas acordes con la edad de los destinatarios. La poesía es una forma de lenguaje que desarticula el lenguaje común (denotativo) y articula una concepción diferente del mundo (connotación).

El componente formal de los poemas en la educación inicial es fundamental, pues el desarrollo fonético presente en los textos potencia la asimilación y despliega procesos imitativos en quienes escuchan. Figuras literarias, recursos poéticos y construcciones poéticas como la aliteración, la asonancia, las rimas, las retahílas, trabalenguas, jitanjáforas, etc., son muy empleadas en las aulas de este nivel. La idea es que los docentes las empleen para producir sus propios textos y de esta manera construir recursos contextualizados con su realidad y necesidades educativas.

Por otro lado, es necesario también referenciar el aporte de la narrativa, vinculada al arte y al desarrollo de la creatividad, pues es fundamental para estimular la imaginación de los niños y aporta a la innovación docente. Las figuras fundamentales para ejecutar la narrativa en educación inicial que se propone son: la topografía, la cronografía, la etopeya y la prosopopeya, pues permiten la construcción de historias que se desenvuelven en función de un lugar, un tiempo, con ciertos personajes. Sin lugar a dudas, los cuentos infantiles clásicos han sido empleados por parte de los docentes, sin embargo, se debe señalar que están contruidos en función de estereotipos sociales que reproducen de forma peligrosa ciertos patrones de conducta; por ello la producción docente de narraciones, como se ha señalado, debería responder al contexto e intereses de los niños de educación inicial.

Por lo anterior y como lo señala David Perkins (2005), citado por Claudia Lucía Ordóñez (2011), al referirse a los desempeños auténticos (Ministerio de Educación, 2011), invita a repensar los procesos educativos en favor de la educación para la comprensión y para diseñar escenarios educativos no balcanizados; pues la realidad en la cual se desenvuelven los individuos es integradora y desde la primera infancia se debe motivar una educación que fomente miradas más amplias. La educación inicial es clave para cambiar los paradigmas educativos y el arte se constituye en el medio por el cual se pueden integrar los saberes. Se trata de dar pasos desde la contemplación hacia la argumentación, desde la lectura y escritura hacia el posicionamiento frente a un contexto y a una posible realidad.

## Conclusiones

La educación inicial es el espacio sobre el cual se puede repensar los procesos educativos y proponer otras variadas visiones del quehacer docente. El arte ligado a los métodos de enseñanza implementados en la primera infancia potencia el desarrollo de la inteligencia y el sentido de adaptación a los contextos en los cuales se encuentran los niños. La lectoescritura debe fijar su atención en el arte, pues, además de producir acciones como la sensibilización, argumentación y empoderamiento del ser humano, se convierte en una herramienta idónea para que los niños aprendan cultura, lectura, escritura, cálculo, etc.

La escritura creativa, pensada desde el contexto ayudará a que los aprendizajes sean significativos, a mantener el interés de los niños y a potenciar la cognición; es de esperar que los docentes fijen su atención en los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes para que la enseñanza-aprendizaje cumpla con el rol fundamental: la formación íntegra del individuo. Se trata de construir escenarios contextualizados y provechosos; la escritura creativa, el juego, el arte y las formas de aprendizaje innovadoras potenciarán la educación, puesto que hasta el momento han sido tomados como elementos más de las aulas y no se les ha dado el valor que poseen.

## Referencias bibliográficas

- Almeyda, O. y Magallanes J. (2004) *Creatividad y el arte. Educación artística para educación primaria*: Universidad Complutense de Madrid.
- Arízaga, M. (2010). *Literatura Infantil*. Abya-Yala.
- Bauman, Z. (2015). *Tiempos líquidos*. 10.<sup>a</sup> ed. Tusquets Editores.
- González, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. La pedagogía de John Dewey. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 20-30). Vol. 159. 4.<sup>a</sup> ed. Graó.
- Guillén, C. (1966). *Didáctica especial*. Kapeluz.
- Ministerio de Educación (2011). *Pedagogía y Didáctica*.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo de Educación Inicial*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2019). *La atención y educación de la primera infancia*.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Planeta Argentina/ Seix Barral.
- Zabalza M. (2012). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.



# **Ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la motricidad fina de niños de preparatoria**

**Daniela Portal Molerio**

*Universidad Nacional de Educación*

danielaportalmolerio@gmail.com

**Cristina Bernarda Fernández Suquilanda**

*Universidad Nacional de Educación*

bernicrisfersu@gmail.com

## **Resumen**

La presente investigación parte de una problemática identificada en la Unidad Educativa Especializada Gualaceo, ubicada en el cantón Gualaceo, provincia del Azuay, Ecuador, durante las prácticas preprofesionales realizadas a lo largo de ocho semanas. La pregunta científica es ¿cómo contribuir al desarrollo de la motricidad fina de los niños de preparatoria de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo? El trabajo tiene como principal propósito crear un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la motricidad fina de los niños de preparatoria de dicha institución educativa. El estudio se posiciona desde un enfoque cualitativo y una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). Empleó la observación directa y participante, la entrevista, el análisis documental y la rueda del desarrollo, este último de gran valor, pues permitió diagnosticar el nivel de adquisición de la motricidad fina de estos infantes y ayudó a diseñar una propuesta más realista, encaminada a cubrir las necesidades encontradas en el contexto de análisis. Como principal resultado de la investigación se destaca que el diseño del ambiente de aprendizaje propuesto posee amplias posibilidades para estimular la motricidad fina de los infantes de preparatoria del establecimiento educativo estudiado.

**Palabras clave:** Ambiente de aprendizaje, motricidad fina, preparatoria.

## **Abstract**

This research is based on a problem identified in the Gualaceo Specialized Educational Unit located in the Gualaceo canton, Azuay province, Ecuador, during the pre-professional practices carried out over eight weeks. In order to achieve this study, the following scientific question has been raised, how to contribute to the development of fine motor skills in high school children from the Gualaceo Specialized Educational Unit? Hence, this work's main purpose is to create a learning environment for the development of the final motor skills of high school children of said educational institution. The study is positioned from a qualitative approach and a Participatory Action Research (PAR) methodology, and used direct and participant observation, the interview, documentary analysis and the development wheel, the latter of great value because it was able to diagnose the level of development of the final motor skills of these infants and generated a more realistic proposal aimed at meeting the needs found in the context of analysis. As the main result of the research, it is highlighted that the design of the proposed learning environment has wide possibilities to stimulate the development of the final motor skills of infants in preparation for the educational establishment.

**Keywords:** Fine motor skills, learning environment, preparatory.

## Introducción

La motricidad fina se relaciona con la coordinación de movimientos motores precisos, así como con las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares del individuo. Por tanto, el desarrollo de la motricidad fina resulta un proceso significativo para el individuo y debe ser estimulado desde el nacimiento y, sobre todo, en la primera etapa de vida. Es por ello que en el nivel de educación inicial y el de preparatoria esta competencia resulta esencial para este logro.

Durante las prácticas preprofesionales ejecutadas en la Unidad Educativa Especializada Gualaceo, a lo largo de ocho semanas se pudo identificar, a través de la observación participante, que la motricidad fina de los infantes del nivel de Preparatoria se encontraba en una etapa inicial, situación que impedía un desenvolvimiento competente en los diferentes ámbitos de desarrollo y aprendizaje, especialmente en aquellos en los que las destrezas con criterio de desempeño declaraban acciones como: agrupar, seleccionar, sostener o usar cierto objeto, etc.

Lo anterior motivó a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuir al desarrollo de la motricidad fina de los niños de preparatoria de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo (Gualaceo, Azuay, Ecuador)? En respuesta a esta interrogante científica, se propuso como objetivo general crear un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la motricidad fina de los niños de preparatoria de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo (Gualaceo, Azuay, Ecuador). Para lograr este propósito se plantearon estos objetivos específicos: (a) diagnosticar el estado actual del desarrollo de la motricidad fina en los niños de preparatoria de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo y (b) diseñar un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la motricidad fina de los niños de preparatoria de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo.

Desde esta perspectiva y alcance investigativo, el estudio se orienta desde un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, cuya finalidad es transformar la realidad del contexto educativo objeto de análisis partiendo de la observación e interpretación de los hechos y fenómenos que acontecen en el contexto educativo como base para la indagación y reflexión que relacione la teoría con la práctica, lo que pone de manifiesto el empleo de la Investigación Acción Participativa (IAP) como principal metodología del proceso.

La investigación parte de la premisa de que el diseño del ambiente de aprendizaje posee amplias posibilidades para estimular el desarrollo de la motricidad fina de los infantes desde el constructivismo y bajo la concepción de ambiente de aprendizaje de Conejero (2014), cuyos componentes se asocian al proceso de enseñanza aprendizaje orientados al desarrollo de la motricidad fina de estos sujetos.

## Fundamentos teóricos de la motricidad fina en el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel de preparatoria

En la actualidad, la motricidad se constituye como uno de los elementos esenciales del desarrollo del ser humano. Algunas investigaciones a nivel internacional y nacional, como las producidas por Armas (2010), León (2013), Portero (2015), entre otras, exponen la importancia de su desarrollo efectivo en vínculo con disciplinas como la psicología, la fisioterapia y la pedagogía. Un acercamiento a su definición permite comprender mejor su naturaleza. La motricidad es el reflejo de todos los movimientos. Palacio (1979) explicó que “estos movimientos determinan el comportamiento motor de los niños y las niñas de 0 a 6 años que se manifiesta por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos de la naturaleza del hombre” (p.15).

Existen dos tipos de motricidad: la motricidad gruesa a la cual Caveda et al. (1998) definieron como “la capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo, involucrándolas en los movimientos ejecutados voluntariamente o en respuesta a una orden, interviniendo el equilibrio y la coordinación” (p.21). Y la motricidad fina que es a la cual se hará referencia en el presente estudio y a la que Bécquer (1999) describió como la “armonía y precisión de los movimientos finos de los músculos de las manos, la cara y los pies” (p.43).



Desde otra mirada, González, citado por García y Batista (2018), expuso que la motricidad fina es “un proceso que surge de la necesidad del cuerpo en crecimiento, en el cual los movimientos se van haciendo más precisos y coordinados, en correspondencia con el propósito de la actividad que quiere realizar el individuo” (s. p.).

Vista desde una perspectiva más universal, la motricidad fina puede entenderse como aquella que permite la consecución de movimientos que requieren un nivel de precisión mayor. Para ello, entender su ubicación dentro del cerebro vendría a tener gran valor puesto que se encuentra en la tercera unidad funcional, la cual se encarga no solo de estos movimientos, sino también de las emociones y sentimientos del ser humano, así como también de su actividad mental; tornándose un tanto complejo al confluir en ella cuantiosas áreas corticales (Cabrera y Dupeyrón, 2019).

Según lo planteado por estos autores, se puede inferir que estimular este tipo de motricidad se relaciona con procesos de estimulación, los cuales deben ejecutarse desde el propio nacimiento del niño. Como criterios de preparación, Rosés (1995) planteó que se dividen en el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación óculo manual, la orientación espacial y la asimilación de los procedimientos generalizados de análisis. De esta manera, su logro resulta de un proceso sistemático y progresivo a lo largo de las distintas etapas del desarrollo del individuo que a continuación se analizarán. Al respecto, Ojeda y Anaya (2014) precisaron que la motricidad fina dentro de las etapas de desarrollo se expresa a través de los siguientes indicadores: la coordinación óculo-manual y el desarrollo neuromotor, en las diferentes etapas comprendidas del nacimiento hasta los seis años de vida.

Por intereses investigativos del presente estudio, solo se abordará la etapa comprendida de cinco a seis años porque para el sistema educativo ecuatoriano, tal como señala el artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, (2017), corresponde al primer grado de Educación General Básica, que acoge, preferentemente, a los estudiantes de cinco años de edad.

Según Ojeda y Anaya (2014), la coordinación óculo-manual pretende que el niño en su quinto año de vida manipule arcilla o barro para modelar e intenta realizar figuras, acordone los zapatos, haga amarres sencillos, ordene sus juguetes de mayor a menor, organice sus cosas, disfrute jugando con el agua sin derramarla del recipiente, una puntos en un papel, coloree sin salirse del contorno, abra ventanas, haga trazos y recorte figuras de papel, complete un rompecabezas, pueda comer con tenedor y cuchillo, utilice su mano preferida para realizar diversas acciones, golpear una pelota con una raqueta y usar la servilleta adecuadamente.

Finalmente, a partir del sexto año de vida, el niño debe poder coordinar de forma óculo-manual, colocar pasta en el cepillo dental, cepillarse correctamente sus dientes, hacer dibujos más complejos, trazar una línea recta entre dos puntos, comer rápidamente sin derramar, usar el cuchillo para cortar, lavarse las manos y la cara por sí solo, sostener el lápiz con mayor facilidad, iniciar el aprendizaje de la escritura, usar todos los cubiertos correctamente, colorear áreas delimitadas de un dibujo sin salirse de los bordes. Por su parte, en el desarrollo neuromotor se aspira a que el niño agarre y tire una pelota.

Desde esta serie de indicadores que plantean las autoras, se proyectan actividades que se pueden aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel de preparatoria para la estimulación de la motricidad fina, las que se encuentran subdivididas en el desarrollo óculo-manual, coordinación y lateralidad, equilibrio y precisión y presión y fortalecimiento muscular. En esta investigación se describirán aquellas que se relacionan con la estimulación de la pinza digital y que se encuentran vinculadas directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ojeda y Anaya (2014) invitaron a que el docente promueva el dibujo con mayor frecuencia, jugar con plastilina, jugar con títeres de mano y de dedo, recortar imágenes, mezclar granos de varios tipos y pedirle que los separe utilizando sus dedos índice y pulgar, rellenar figuras con diferentes materiales tales como (semillas, papel picado, etc.), construir a partir de diferentes materiales como bloques de madera, doblar papel, hacer bolas de papel para posteriormente agarrarlas con pinzas, rasgado libre de papeles o tiras, estampar con esponjas diferentes formas en papel, abrochar y desabrochar botones, abrir y cerrar cierres, enroscar y desenroscar tapas de botellas, frascos, etc., recoger objetos pequeños

con ganchos de colgar ropa, recoger piezas pequeñas con los dedos y meterlas en un recipiente de boca estrecha, hacer ejercicios con las manos como abrir y cerrar, unir puntos teniendo en cuenta la direccionalidad, introducir y sacar pañuelos por un rollo, ensartar bolitas, ensartar hilo en figuras, pegar figuras haciendo presión con la palma de la mano, pintar con los dedos, oprimir pelotas de diferentes materiales.

Por otra parte, Simón (2015) mencionó acciones destinadas a la misma edad como alzar los brazos hacia arriba, abajo, dando movimientos en giro de los hombros; de igual manera, con los antebrazos, simular que se está peinando, armar y desarmar objetos, pintar con pintura de dedos, jugar con una guitarra provocando de esta manera el movimiento de los dedos, desgranar maíz cosechado del huerto escolar, tocar una trompeta o flauta, rodar objetos redondos, etc.

Con lo expuesto anteriormente, se entiende que la motricidad fina desempeña un papel trascendental en las etapas tempranas del desarrollo del ser humano. El docente, en tal sentido, asume un papel decisivo en las actividades que se plantean dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues incentiva a que estas siempre estén orientadas a la adquisición de habilidades para el inicio de un proceso óptimo en la lecto-escritura, aspectos que en futuros grados son de vital importancia.

## **Marco metodológico**

La presente investigación se lleva a cabo en el marco de la Investigación Acción Participativa (IAP), a la cual Selener (1997) definió como “un proceso por el cual miembros de un grupo (...), colectan y analizan información y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p.60). A su vez, es de carácter cualitativo, pues se recogieron datos que seguidamente fueron analizados en función de la pregunta de investigación expuesta anteriormente. De manera simultánea, se cataloga como transformadora en vista de que permite dar solución a la problemática identificada en el contexto de estudio.

Entre las técnicas aplicadas sobresale la observación directa y participante para obtener información acerca del progreso respecto a la motricidad fina de dichos infantes. De esta, surgen instrumentos como el diario de campo, cuyo propósito radicó en plasmar las situaciones observadas para de esta manera poder brindar respuestas y soluciones más certeras.

Otro instrumento decisivo que posibilitó cumplir uno de los objetivos específicos planteados en el presente trabajo fue la rueda del desarrollo, la cual se utilizó con la finalidad de diagnosticar el estado actual de la motricidad fina. Este instrumento es una evaluación para establecer el nivel de maduración de los niños, valorando el área perceptivo-cognitiva, el área de lenguaje, el área motora gruesa y el área motora fina; esta última mediante el examen de 39 indicadores. Sin embargo, por el interés de la investigación, el foco de atención fue el área motora fina. Esta recopilación de información facilitó la elaboración de una propuesta encaminada a cubrir esas necesidades identificadas en cada uno de los estudiantes. Posteriormente, se aplicó una entrevista a la docente de preparatoria de dicha institución compuesta por cinco interrogantes con el objetivo de recopilar información sobre la motricidad fina dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en dicha aula.

## **Propuesta**

El diseño de esta propuesta se fundamenta en la construcción de un ambiente de aprendizaje de motricidad fina y se aspira a que la docente cuente con herramientas tanto teóricas como físicas (materiales concretos) para trabajar la motricidad fina a través de un ambiente de aprendizaje con los estudiantes de preparatoria con el fin de garantizar su desarrollo eficaz dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje supone trascender un espacio físico y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan un sentido invaluable a su existencia desde el marco educativo. Una de las características principales es que el profesor enfoca su observación en la actividad cognitiva del estudiante,

propiciándole únicamente las condiciones para que sean ellos quienes construyan sus aprendizajes, desde las distintas creencias, cultura, etc., para así formar un aprendizaje significativo (Espinoza y Rodríguez, 2017).

Desde este sentido, Suárez (2014) aludió a la mirada del ambiente de aprendizaje desde cinco ejes esenciales que permiten su desarrollo fructífero. En primer orden, el *eje organizativo*, que determina el objetivo de aprendizaje que se aspira a lograr (práctico, teórico, ambos) y su articulación con el currículo desde la precisión de la asignatura o unidad didáctica, las horas necesarias, la modalidad (presencial, virtual, ubicuo, multimodal) y las características de los aprendices. En segundo orden, se encuentra el *eje cognitivo* que centra su mirada en seleccionar los materiales (físicos, virtuales) y en construir información para cumplir con el objetivo de aprendizaje previamente seleccionado.

El *eje pedagógico*, que vendría a ocupar un tercer orden, se orienta al diseño de actividades en función de un modelo pedagógico que explica el porqué se seleccionan; además se cuestiona el cómo atender a la diversidad, los métodos pedagógicos que facilitarían la adquisición de destrezas de aprendizaje y aquellas estrategias didácticas útiles para promover la destreza.

En cuarto orden está el *eje social*, encargado de dar pie a la conformación del grupo o colectivo de trabajo para incentivar un aprendizaje colaborativo. Asimismo, sitúa el aprendizaje en las vivencias cotidianas y procura su aplicación en situaciones reales.

Y finalmente está el *eje evaluativo*, que responde a la interrogante de cómo determinar lo aprendido desde la selección y aplicación de técnicas de evaluación que potencien constantemente las características individuales del grupo; la evaluación actúa como un espacio de reflexión y pensamiento creativo y la continua correspondencia con las destrezas que deben tratarse (dimensión teórica o procedimental).

La presente propuesta se ha fundamentado en las orientaciones que se encuentran en el currículo de Educación Inicial (2014), al ser este el único que plantea precisiones respecto a los ambientes de aprendizaje. Y, si bien el subnivel de preparatoria corresponde a los niveles establecidos para la educación General Básica, su planteamiento y concepción curricular no se diferencian mucho de los de educación inicial.

El currículo considera importante cuatro dimensiones que convergen en la implementación de dicho ambiente de aprendizaje: (a) la *dimensión física*, que se relaciona con la organización y distribución del espacio de trabajo y materiales; (b) la *dimensión funcional*, que intenta calcular las funciones que cumplen cada uno de los elementos de acuerdo con la experiencia de aprendizaje previamente descrita (actividades, recursos, sujetos); (c) la *dimensión relacional*, que contempla las normas de convivencia dentro del espacio y las relaciones que pudiesen establecerse entre los actores educativos; y (d) la *dimensión temporal*, que responde a cómo organizar y distribuir el tiempo y a los momentos en los que serán utilizados los espacios.

## Diseño del ambiente de aprendizaje

El actual diseño se fundamenta estrechamente en los ejes planteados anteriormente por Suárez (2014). Dentro del eje organizativo, este ambiente pretende lograr objetivos tanto teóricos como prácticos, enseñados bajo la modalidad presencial, en un tiempo de siete horas y media durante la semana, lo que vendría a representar una hora y media por día durante la jornada escolar habitual.

Desde el eje cognitivo, en cuanto a la construcción del ambiente de aprendizaje, se elaborarán materiales a partir de objetos que el niño pueda encontrar en su contexto habitual, procurando que estos sean fabricados en gran medida con material reciclado o de madera. A esta iniciativa se pretende involucrar a los padres de familia, quienes intervendrán como facilitadores de materiales que en casa no se utilizan como botellas, hilos, botones, etc.

Desde el eje pedagógico, el ambiente se fundamenta en un modelo pedagógico constructivista, pues intenta que sea el estudiante quien construya su conocimiento, y el docente tome el papel de guiar dichos aprendizajes. Desde el siguiente eje, que es el social, este ambiente intenta que el trabajo

sea colectivo, sin embargo, al estar desarrollado en un nivel donde los niños están aún en sus primeros años de vida requieren más atención, es por esto que las actividades estarán orientadas a todo el grupo clase, pero se intentará poner en marcha una atención individualizada durante el proceso.

Por último, en relación con el eje evaluativo, este ambiente de aprendizaje intentará seleccionar técnicas de evaluación formativas que se enfoquen en observar el proceso de aprendizaje que está logrando el estudiante, mas no el resultado final, lo que permite entender este proceso como un espacio para reflexionar junto con ellos sobre lo aprendido.

## **Conclusiones**

La fundamentación teórica acerca de la motricidad fina y su adquisición en las etapas tempranas del desarrollo humano posibilitó verificar su importancia en la formación integral. El diagnóstico identificó que el desarrollo de la motricidad fina de los infantes de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo (Gualaceo, Azuay, Ecuador) se encontraba en una etapa inicial. El diseño del ambiente de aprendizaje se sustentó en cuatro dimensiones y cinco ejes que otorgan integridad a la propuesta orientada a la estimulación de la motricidad fina de los infantes de preparatoria de la Unidad Educativa Especializada Gualaceo, del cantón Gualaceo (Azuay, Ecuador) y se obtuvo como principal resultado las amplias posibilidades para la estimulación de dicha destreza motora.

## Referencias bibliográficas

- Armas, A. (2010). *La motricidad fina y su incidencia en el proceso de preescritura de los niños/as de primer año de educación básica de la escuela Yolanda Medina Mena de la provincia de Cotopaxi*. [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Ambato.
- Bécquer, G. (1999). *Desarrollo de la motricidad en la actividad programada de Educación Física en la educación preescolar* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Cabrera, B. y Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive*, 17(2), 222-239.
- Caveda, J., Moreno, C. y Garófano, V. (1998). *Las canciones motrices II: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en la educación infantil y primaria a través de la música* [Audiocasetes] (Vol. 2).
- Espinoza, A. y Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE*, 7(14), 110-132. <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>.
- García, M. y Batista, L. (2018). *El desarrollo de la motricidad fina en los niños y las niñas de la primera infancia*. Atlante.
- León, N. (2013). *Desarrollo psicomotriz y proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas del primer año de Educación Básica de la escuela Nicolás Copérnico de la ciudad de Quito. Propuesta de una guía de ejercicios psicomotores para la maestra parvularia. Informe*. Universidad Central del Ecuador.
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2014). Currículo de educación inicial 2014. <https://n9.cl/47zr>.
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2015). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- Ojeda, M. y Anaya, A. (2014). *Guía práctica para la estimulación temprana de 0 a 6 años de edad*. Amoxti.
- Palacios, J. (1979). *El deporte en el niño y el adolescente*. Cumbre Mundial sobre la Educación Física, Berlín, Alemania.
- Pérez, G. (Ed.). (1994). *La investigación cualitativa: problemas y posibilidades. Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Portero, N. (2015). *La psicomotricidad y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y niñas del primer año de Educación General Básica de la escuela particular Eugenio Espejo de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua*. [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Ambato.
- Rosés, M. (1995). *Preparación del niño relacionada con la formación de habilidades Caligráficas*. En M. A. Rosés (Ed.), *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* (pp. 227-238). Pueblo y Educación.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Comell University Participatory Action Research Network.
- Simón-Benzant, Y. (2015). La estimulación temprana a la motricidad fina: una herramienta esencial para la atención a niños con factores de riesgo de retraso mental. *EduSol*, 15(51), 100-106.
- Suárez, A. (2014, julio 27). *Construyendo ambientes de aprendizajes enriquecidos con tecnologías* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=ccNwLb5l7UQ>.



# **Programa de intervención en el desarrollo de la motricidad en niños con discapacidad del nivel de preparatoria de la unidad de educación especializada Manuela Espejo (Guayaquil, Ecuador)**

**Erika Gabriela Guamaní Cordero**  
*Universidad Nacional de Educación*  
egguamani@unae.edu.ec

**Michelle Patricia Marín Procel**  
*Universidad Nacional de Educación*  
mpmarin@unae.edu.ec

## **Resumen**

La presente investigación tiene el propósito dar a conocer cómo distintas estrategias lúdicas planificadas en un programa de intervención pueden implementarse dentro del ámbito escolar y familiar para contribuir al desarrollo de la motricidad gruesa y fina en estudiantes con discapacidad del nivel de preparatoria. Las estrategias que aplican se relacionan con un panel motriz y circuitos motores, como proceso de trabajo para desarrollar la motricidad gruesa, mientras que para la motricidad fina se aplican la arteterapia y el método Teacch, como un apoyo por parte de los padres de familia desde el hogar. Se utilizó una metodología con paradigma sociocrítico y enfoque cualitativo, el estudio de caso, la observación participante, entrevistas y fichas para padres. Los resultados evidencian que los estudiantes tuvieron la oportunidad de sentir diversas texturas, crear algo nuevo, divertirse explorando y, sobre todo, aprendieron haciendo. Las casas se convirtieron en espacios lúdicos donde los estudiantes proyectaron sus actividades y rutinas. Las actividades, organizadas por sesiones, fortalecieron sus habilidades motrices gruesas y las destrezas finas hasta lograr un mayor desenvolvimiento de acuerdo con su desarrollo y edad cronológica.

**Palabras clave:** Arteterapia, circuitos motores, método Teacch, motricidad gruesa, motricidad fina.

## **Abstract**

The present research aims to show how different playful strategies planned in an intervention program can be implemented within the school and family environment to contribute to the development of gross and fine motor skills in high school students with disabilities. The strategies to be applied are related to a motor panel and motor circuits, as a work process to develop gross motor skills; while for fine motor skills, art therapy and the Teacch method, as a support by parents from home. In this research, a methodology with a socio-critical paradigm and qualitative approach was used, using the case study as a method through participant observation, interviews, parents' record and documentary review as techniques for the collection of information, which will serve to identify the characteristics of each of the students and determine the best didactics to use. This research was innovative, because the crisis generated by COVID-19, in which all people were forced to quarantine and respect social distancing, forced us to look for new ways and strategies to reach students, for which, a web page was created, where parents can consult all the activities proposed in the intervention proposal and consult the authors if necessary.

**Keywords:** Gross motor, fine motor, circuits, art therapy, Teacch method

## Introducción

La presente investigación está dirigida a implementar un programa de intervención para la motricidad en niños con discapacidad del nivel de preparatoria, utilizando diversas estrategias innovadoras para su desarrollo integral. Estimular esta área desde edades tempranas tiene el objetivo de fomentar cimientos en el proceso formativo de habilidades motrices que influyen significativamente en lo cognitivo, afectivo y lenguaje, lo que a su vez desarrollará habilidades imprescindibles en el desenvolvimiento de la vida cotidiana de la persona. Como resultado, se ofrece un trabajo enriquecedor tanto para los docentes como los estudiantes: actividades propuestas que se relacionan fuertemente con la enseñanza y aprendizaje de los niños en la escuela para ayudarlos a relacionarse con los demás, con el entorno y el desarrollo de los sentidos. En la exploración de la importancia motriz para enseñar a los docentes, se presenta el juego permanente con referencia a varias experiencias personales, familiares y académicas que contribuyen a una enseñanza significativa.

Para focalizar la investigación, es necesario asumir algunos elementos teóricos notables. Vayer (citado en Pacheco, 2015) definió a la motricidad fina como la capacidad para utilizar los pequeños músculos y realizar movimientos muy específicos que son relevantes para el desenvolvimiento y autonomía del niño. Para Juárez (2010), la motricidad es la respuesta motora y los elementos necesarios para poder “percibir un estímulo, elaborar un patrón motor, procesar información que aporta al estímulo, estructurar una orden motora, intervención de los nervios periféricos que conducirán esa orden, intervención de músculos, articulaciones y huesos que configuran el aparato ejecutor” (p.2).

Dentro de las estrategias que se utilizarán en el programa de intervención de la propuesta de esta investigación están los circuitos para las actividades de motricidad gruesa; entendiéndose como tales a un “conjunto de ejercicios motrices organizados y estructurados que permiten que los ejecutantes asimilen y mejoren todas sus posibilidades motoras a partir de un trabajo específico y global de los patrones motores, adaptados a su nivel de ejecución” (Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016, p.22).

Además, para estimular la motricidad fina se emplea la arteterapia como el encuentro artístico y terapéutico a la vez, que acompaña a personas que tienen problemas en el ámbito social, psicológico, físico y educativo, mediante la producción de manera artística, lo que genera un proceso de transformación de una manera crítica y creativa (Klein, citado en Regis, 2016). Es una manera más artística en la que las personas pueden estimular su motricidad fina y gruesa por medio de la manipulación de diferentes objetos y masas sensoriales, además de desarrollar varios ámbitos relacionados con lo social, cognitivo y afectivo. A la vez, se utiliza el método Teacch como un programa dentro del ámbito familiar, ya que “enfatisa en el aprendizaje en múltiples ambientes, además de regirse por una enseñanza estructurada para personas con trastorno del espectro autista” (Federación de Autismo de Andalucía, 2018, p.33).

En esta investigación participaron todos los estudiantes y se diversificaron sus actividades según sus capacidades. Estas estrategias proyectadas se enfocan en estimular la parte motriz y de independencia, por medio de ejercicios didácticos, artísticos y plásticos motivando a que su desarrollo motriz sea significativo y su aprendizaje creativo e innovador. Asimismo, estas actividades pretenden que el niño se divierta y en ese mismo proceso adquiera y perfeccione todas las habilidades motrices básicas y específicas, a la vez que potencien las habilidades sociales, fomente la creatividad, concentración, atención y la relajación.

El proceso de indagación se realizó en la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo que presta servicio a estudiantes con discapacidad intelectual y se consideraron las esferas académicas, funcionales y de rehabilitación. El equipo que actuó en el proceso formativo de los infantes fueron docentes y terapeutas que se encargaron de analizar las características del desarrollo de cada estudiante mediante tests estandarizados y con una valoración de su proceso de apren-



dizaje dentro del aula. Así, esta investigación cumple con el objetivo de diseñar un programa de intervención para el desarrollo motriz de los estudiantes con discapacidad y a la vez valorar el programa mediante el criterio de especialistas.

## Aplicación del proyecto

Este proyecto basado en un programa de intervención motriz se orienta en actividades recreativas, manuales y sensoriales, mediante las que el estudiante tiene la oportunidad de sentir diversas texturas, crear algo nuevo, divertirse, explorar y, sobre todo, de aprender gracias al juego. Se guía en las destrezas del *Currículo Nacional Inicial del Ecuador* y se concreta mediante estrategias innovadoras que contribuyen a un aprendizaje significativo por descubrimiento y a través de actividades que estimulan principalmente la parte motriz, que contribuye también a la parte cognitiva y a la creatividad. Se basa en tres sesiones para estimular las destrezas motrices gruesas y finas, las cuales siguen un proceso flexible. El objetivo es cumplir las actividades de acuerdo con las capacidades y necesidades que presenten los estudiantes.

Las sesiones que se trabajan en este programa se organizan de tres maneras: las dos primeras dirigidas en el contexto educativo y la última, en el hogar. La primera sesión consiste en trabajar la motricidad gruesa usando los circuitos. La segunda se basa en desarrollar la motricidad fina por medio de la arteterapia. La tercera se trabaja en casa empleando el método Teacch. Este método, si bien fue creado para personas con TEA, se puede utilizar para desarrollar la motricidad, rutinas y orden en niños de temprana edad. La importancia de estas sesiones es que el estudiante primero fortalece las habilidades motrices gruesas para empezar con las destrezas finas hasta lograr un mayor desenvolvimiento de acuerdo con su desarrollo, edad cronológica y, por supuesto, con sus características.

Actualmente el Ecuador y el mundo entero están sufriendo una pandemia ocasionada por el COVID-19, un virus respiratorio con un alto nivel de contagio y, por ello todos deben permanecer en cuarentena sin contacto con otras personas. Por esta razón, la aplicación de esta propuesta no se ha podido llevar a cabo, pero se ha creado una página web <https://5edff6f5166b5.site123.me/>, de nombre Jugando aprendo, diseñada para que las personas puedan encontrar actividades que favorecen el desarrollo de la motricidad gruesa y fina mediante el juego, es decir, actividades mediante las cuales los niños se diviertan, a la vez que aprendan.

## Metodología

Para llevar a efecto esta investigación se empleó el paradigma sociocrítico, una metodología “para hacer nuestra la realidad vivida por otros, de forma que podamos aprender tanto de sus aciertos como de sus errores” (Cordero 2011, p.88), es decir, se enfoca en comprender la realidad a partir de cada individuo, analizar el desarrollo de cada uno, permite reflexionar y lograr transformaciones significativas en el contexto investigado a través de estrategias lúdicas que ayuden a la motricidad. La metodología también incorpora experiencias vitales (Cordero, 2011) e información para conocer el desarrollo motriz de los estudiantes. Por ello, se analizan las necesidades, potencialidades y fortalezas del desarrollo motriz de los estudiantes del nivel de preparatoria con la finalidad de contribuir a mejorar didácticas, estratégicas, con recursos y materiales innovadores que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo, se han planificado varias actividades innovadoras que se pueden realizar dentro y fuera del aula para contribuir al desarrollo motriz de cada uno de los estudiantes.

En el proceso investigativo se recurre al método estudio de caso que facilita la indagación de una temática específica y posibilita que los investigadores expliciten su “conocimiento a partir de la reconstrucción de los hechos de un proyecto, mejoren la comprensión sobre factores de diseño y dinámicas de implementación que contribuyen (o limitan) logros, avancen en una interpretación crítica de lo sucedido y formulen recomendaciones” (Rodríguez, 2011, p.2). Para su ejecución se usó el estudio de

caso múltiple que consiste en el grupo de seis estudiantes que conforman el nivel de preparatoria de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo.

Para elaborar el plan existen cuatro fases (Rodríguez, 2011). La primera fase está orientada a diseñar un plan de acción estandarizando el enfoque y la orientación del caso, el proceso de recolección y análisis de la información, es decir, el diseño del estudio de caso. Se establecen los siguientes apartados: antecedentes, propósito, pregunta de reflexión, la unidad de estudio, los métodos e instrumentos de recolección de datos y, por último, los instrumentos para analizar e interpretar la información. La segunda fase comprende la recolección de información para responder las preguntas planteadas al inicio de caso. La tercera fase es el análisis de la información en la que se categorizan o tabulan los datos recogidos y luego se busca identificar patrones a través de la literatura. La última fase es la redacción del informe.

La unidad de análisis de esta investigación es el desarrollo motriz en estudiantes del nivel de preparatoria, grupo conformado por 5 niños y una niña, de entre 5 a 6 años de edad, que poseen discapacidad intelectual de nivel moderado y en otros casos parálisis cerebral. En este nivel se identificaron varias habilidades y destrezas adquiridas y por adquirir, especialmente en la motricidad, y se evidenció que los estudiantes, por su condición, presentan algunas dificultades en sus movimientos gruesos y finos, por lo que muestran un desinterés y frustración en las actividades que organiza la docente, lo que no resulta en un aprendizaje significativo.

Para recolectar las fuentes de información se diseñaron varios instrumentos con el objetivo de identificar, registrar, describir el desarrollo motriz de cada estudiante. Las técnicas que se utilizaron fueron: la observación participante, con la cual se recopiló información mediante la guía de observación estructurada; la entrevista estructurada para la docente con el propósito de recopilar información y conocer la perspectiva de las profesionales, también se diseñó una ficha para padres con el fin de conocer su perspectiva y las actividades que efectúan dentro de casa; por último, se aplicó el test de Vayer con la finalidad de constatar las habilidades adquiridas y en proceso de adquisición en el área motriz de los estudiantes con discapacidad de preparatoria.

En la fase de transcripción de datos se inició el proceso de estructuración y organización de los datos desde las respectivas categorías y dimensiones. Para ese fin, se estructuraron los instrumentos atendiendo las dimensiones de motricidad gruesa, motricidad fina y discapacidades con los respectivos indicadores. Para contrastar la información se elaboró una matriz de triangulación de los diferentes instrumentos, especificando las conclusiones de la guía de observación, entrevista docente, la ficha de los padres de familia y el test de Vayer.

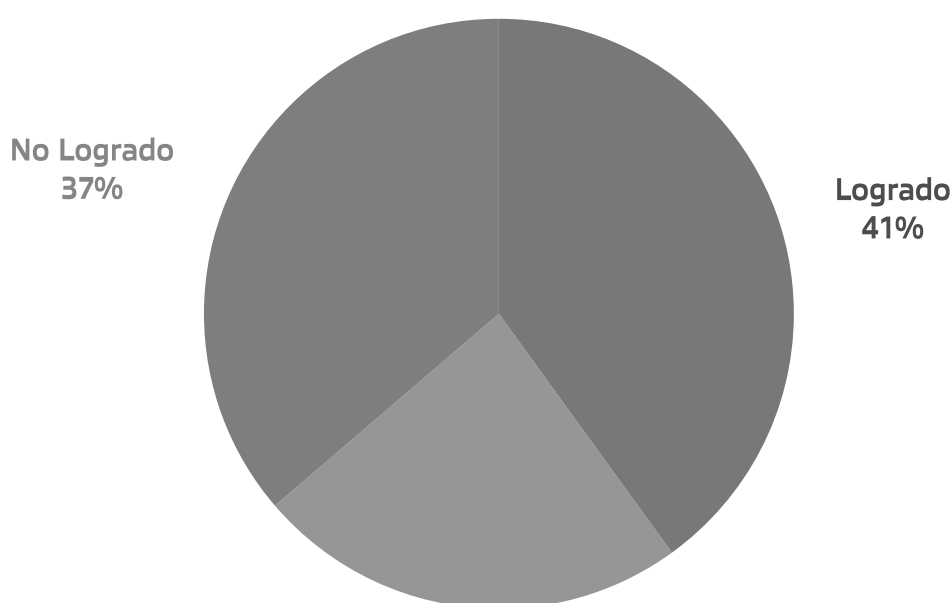
## **Resultados**

Para la triangulación de los datos analizados, se tomaron las destrezas logradas y no logradas que los estudiantes presentan en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina con el propósito de contrastar las habilidades que posee el estudiante y reforzar las habilidades necesarias para su adquisición. La matriz recolecta información de lo observado, de la entrevista a la docente terapeuta y una ficha a los padres de familia. Para el análisis se pusieron de relieve destrezas de diferentes baterías o instrumentos de evaluación de la Guía Portage, rueda de desarrollo y el perfil psicomotor tomando en cuenta la edad cronológica de los estudiantes. Además, se describió de forma individualizada a cada estudiante, sus logros y destrezas en vías de desarrollo o en algunos casos por desarrollar; así se concluyó con un análisis global de las destrezas que se necesitaban reforzar. Las destrezas evaluadas en la motricidad gruesa se enfocaron en la coordinación general como: arrastre, gateo, caminar, salto y equilibrio. Mientras que en la motricidad fina fueron la coordinación viso manual como: enhebrar, armar rompecabezas, realizar bolas, cortar, imitar trazos, dibujar y colorear.

## Motricidad gruesa

Sobre las destrezas evaluadas en los diferentes contextos se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes poseen un desenvolvimiento adecuado, aunque algunos aspectos se deben fortalecer y otros estimular. Así, muestran mayor independencia en las actividades analizadas, pero todavía falta estimular aspectos de la coordinación general como caminar sobre una línea, entre dos líneas paralelas y sobre círculos, saltar con los pies juntos, en un solo pie, brincar sobre hulas y objetos, pararse con los ojos abiertos en un pie, tocarse el pie izquierdo con la mano derecha, pasar a través de una uña. Entre las destrezas en vías de desarrollo están: subir las gradas alternando los pies, caminar hacia atrás, caminar en puntillas, bajar las gradas alternando los pies, caminar en una tabla manteniendo el equilibrio, girar los brazos alternadamente.

**Figura 1. Resultados de motricidad gruesa**



*Fuente: Elaboración propia*

En la Figura 1 se muestra que los estudiantes, en cuanto a las habilidades motrices gruesas evaluadas, dominan un 41 %. No se han alcanzado a adquirir ciertas destrezas porque varios niños no logran saltar en su propio sitio o sobre diferentes objetos y caminar sobre líneas. Se concluye que un 59 % de las destrezas evaluadas requieren ser desarrolladas para un desenvolvimiento autónomo.

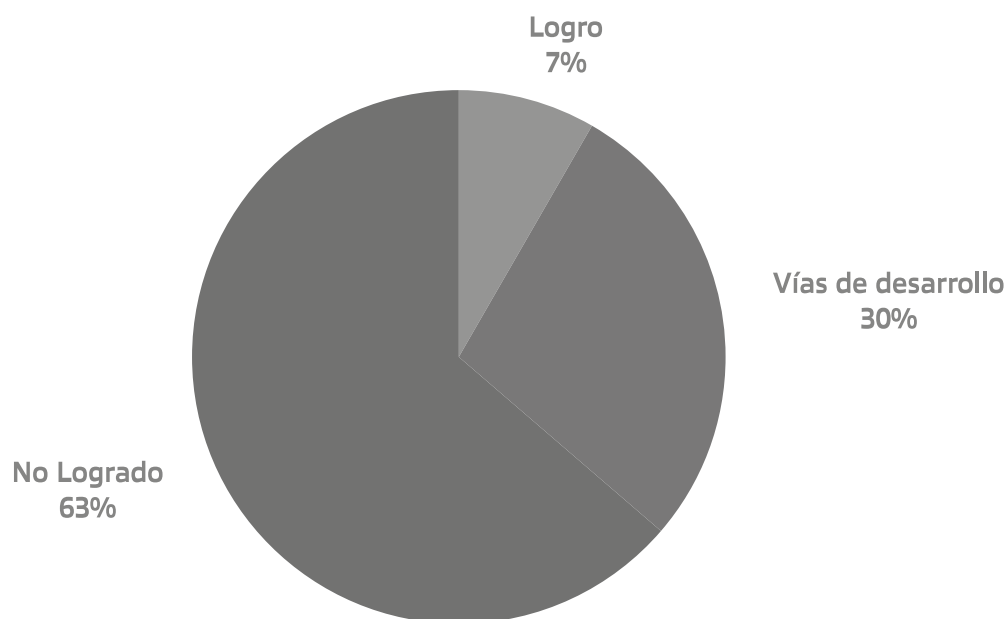
## Motricidad fina

De acuerdo con las destrezas evaluadas, se determina que los estudiantes en las actividades de motricidad fina necesitan una atención personalizada, por lo que durante la ejecución de la actividad sienten frustración, lo que provoca distracción, malestar, incomodidad y, sobre todo, no se logra un aprendizaje significativo. La docente, al observar este comportamiento, les motiva verbal y físicamente, les toma de la mano para realizar la actividad. En el caso de una estudiante con parálisis cerebral solo se estimula su parte sensorial con objetos de relieve que sean de su agrado.

Las destrezas que no han adquirido a plenitud los estudiantes son: imitar trazos verticales y horizontales, recortar un círculo, recortar en línea recta, recortar curvas, corrugar papel, garabatear, imitar trazos en uve, imitar trazos en forma de cruz, imitar trazos circulares, dibujar un cuadrado, dibujar un

rectángulo, dibujar líneas, colorear sin salirse del contorno, atornillar objetos con rosca, armar rompecabezas, hacer bolas con una plastilina

**Figura 2. Resultados de la motricidad fina**



*Fuente: Elaboración propia*

Como muestra la Figura 2, solo un 7 % de los estudiantes logran las habilidades motrices finas evaluadas. El resultado de las destrezas no logradas ocurre porque varios niños no logran atornillar, recortar, dibujar, imitar trazos entre otros. Se concluye que un 93 % de las destrezas evaluadas necesitan ser desarrolladas para que los niños puedan desenvolverse autónomamente.

En conclusión, se puede destacar que las destrezas evaluadas como *logradas* tanto en la motricidad fina como gruesa, necesitan mayor apoyo físico como verbal (motivación) y que se deben desarrollar algunas destrezas especialmente la coordinación general (caminar, gatear, reptar, saltar, equilibrio) y el viso manual (enhebrar, lanzar, introducir objetos, armar rompecabezas, cortar con tijeras, colorear, dibujar, imitar). Esto da lugar a que, al ejecutar actividades de motricidad, se genere en los estudiantes frustración y malestar, pierden su concentración y, como consecuencia, no cumplan por sí solos con la actividad y no posean un aprendizaje significativo, así que requieren apoyo de la docente constantemente, ser motivados verbalmente y que les tomen de la mano para cumplir con una tarea establecida.

## Conclusiones

En conclusión, se destacan algunas metodologías y estrategias que aportaron significativamente al estudio del desarrollo motriz de los estudiantes, si bien para esta investigación se han efectuado varias modificaciones para responder a las particularidades de los estudiantes. Fue indispensable, además, el trabajo constante entre padres de familia, docentes y terapeutas para lograr varios avances y un aprendizaje significativo en el estudiante, considerando que en esta etapa infantil es cuando se deben aprovechar todas las potencialidades que poseen los estudiantes, estimular todas las áreas de conocimiento, sin olvidar que cada uno posee su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Por ello, en esta investigación se da protagonismo a los padres de familia quienes en esta época de crisis sanitaria han tenido que actuar como los educadores de sus hijos, puesto que realmente son ellos quienes conocen a profundidad lo que sus hijos pueden hacer, lo que les gusta o no.

El programa propuesto está enfocado en el desarrollo motriz, con actividades recreativas, manuales

y sensoriales en casa. El estudiante tuvo la oportunidad de sentir diversas texturas, crear algo nuevo, divertirse explorando y sobre todo el aprender haciendo. Además, en este proyecto fue relevante que se cree dentro de las casas un espacio lúdico donde los estudiantes llevaron a cabo sus actividades, rutinas y estimularon sus destrezas motoras. También fue importante que se proyecten actividades diversas cada día con diferentes materiales y recursos sensoriales, evitando actividades monótonas.

Otro de los aspectos logrados fue el organizar las actividades por sesiones, con lo que se fortalecieron, primero las habilidades motrices gruesas y luego las destrezas finas y así hasta lograr un mayor desenvolvimiento de acuerdo con su desarrollo y edad cronológica. De ese modo, se logró que adquieran estas habilidades con la finalidad de lograr una mayor autonomía y a la vez que logren hacer movimientos finos, precisos y que obtengan un mayor desenvolvimiento en niveles posteriores en la preescritura y lectura.

## Referencias bibliográficas

- Cordero, N. (2011). Trabajo social y hermenéutica crítica: una opción metodológica para desvelar elementos éticos en los orígenes de la profesión en Sevilla. *Portularia*, 11(1), 87-97. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161018226008.pdf>.
- Federación de Autismo de Andalucía (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista*. <https://n9.cl/4utm9>.
- Juárez, P. (2010). *Deficiencias motoras: Temas para la educación*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7341.pdf>.
- Mendoza, A. (2017). Desarrollo de la motricidad en etapa infantil. *Espirales*, 1(3), 8-17. <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/11>.
- Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2016). *Actividad Física y Salud de 3 a 6 años Guía para docentes de Educación Infantil*. <https://n9.cl/90bex>.
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en educación inicial*. Formación Académica.
- Regis, P. (2016). Arteterapia y síndrome de Asperger: ¿Por qué y para qué? *Sophia*, 12(2), 187-194.
- Rodríguez, E. L. (2011). Pautas para la elaboración de Estudios de Caso. BID. <https://n9.cl/az0t0>.



## Capítulo 4

# La dinámica psicopedagógica de la educación inicial en el contexto COVID-19





# **El papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo**

**Sonsoles Perpiñán Guerras**

*Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.*

sonsolesperpi@gmail.com

## **Resumen**

La educación inicial constituye un entorno privilegiado para atender la diversidad y los adultos que se desenvuelven en este entorno pueden ofrecer tanto a la población general como a los alumnos que presentan algún trastorno o situación de riesgo, condiciones de calidad que favorezcan la inclusión educativa. El presente artículo tiene por objeto reflexionar sobre el papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de trastornos del desarrollo desde la triple vertiente de prevención: primaria, secundaria y terciaria. Metodológicamente emplea un enfoque documental a través del análisis de textos. Los resultados corroboran la existencia de tres tipos de prevención (primaria, secundaria y terciaria), las cuales evitan la aparición de trastornos. Asimismo, se evidencia que es esencial la formación, sensibilización y compromiso del personal docente para dar atención a los niños con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** Educación inicial, prevención, trastorno del desarrollo.

## **Abstract**

Initial education constitutes a privileged environment for attention to diversity and the adults of reference in this environment can offer, both to the general population and to students susceptible to presenting some disorder or risk situation, quality conditions that favor the educational inclusion. The present article aims to reflect on the role of early childhood teachers in the early detection of developmental disorders from the triple perspective of primary, secondary and tertiary prevention. This article was carried out under a documentary approach through a bibliographic review. The results corroborate the existence of three types of primary, secondary and tertiary prevention, these allow to avoid the appearance of disorders. Likewise, it is evident that the training, awareness and commitment of the teaching staff is essential to provide care for children with special educational needs.

**Keywords:** Prevention, Early Childhood Education, developmental disorder

## Introducción

El papel del docente es descubrir el tesoro que cada niño lleva dentro.

Los maestros de educación inicial tienen sus manos lo mejor de una sociedad, a los ciudadanos del futuro. Además, los tienen en un momento muy importante porque a estas edades tempranas están construyendo su personalidad, su forma de mirar el mundo. El papel del docente es favorecer la expresión de las capacidades y competencias de sus alumnos, pero los niños son muy diversos y más en estas edades. Sus conductas son muy variadas por su intensidad, su duración o su frecuencia. Una misma conducta puede ser considerada normal a una edad y no a otra y también puede ocurrir que cada adulto de la escuela la valore de forma diferente.

Delimitar si los comportamientos se ajustan o no al desarrollo típico requiere una gran preparación por parte de los profesionales de la escuela y, con frecuencia, esta tarea puede requerir la participación de expertos que definan los límites para precisar un diagnóstico diferencial. El docente detecta con facilidad desviaciones de las conductas esperadas a una edad, pero requiere conocimientos sobre el desarrollo evolutivo que le permitan diferenciar cuándo se trata de comportamientos que precisen una intervención normalizada en el aula, o bien una derivación a un servicio especializado de diagnóstico o intervención.

Antes de hablar de prevención es necesario delimitar algunos conceptos relacionados:

*-Atención a la diversidad:* consiste en dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos teniendo en cuenta su individualidad, sus características y necesidades concretas. No es solamente atender a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, sino ajustar la respuesta educativa a la variabilidad individual. Ello exige al docente de educación inicial un esfuerzo por conocer a todo su alumnado y una búsqueda de respuestas educativas diversificadas.

*-Inclusión:* según Ainscow (2002), se refiere a la presencia en el aula de todos, independientemente de sus capacidades; a la participación en las actividades cotidianas con los mismos derechos y al progreso del niño en función de sus propias competencias, comparando al niño consigo mismo respecto a un momento anterior, pero no pretendiendo que alcance los mismos objetivos que otros compañeros, aunque tenga la misma edad. En la actualidad, esta inclusión está apoyada por normativas internacionales y nacionales, pero sobre todo por la presión social que impulsa hacia un cambio de paradigma que acoja e incluya a todos los niños en una misma escuela.

*-Trastorno del desarrollo:* es una desviación significativa del desarrollo como consecuencia de acontecimientos de salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica o social. En edades tempranas hay conductas que se desvían del arquetipo esperado para una edad. Estas presentan etiologías muy diversas que someten al profesional a una gran incertidumbre diagnóstica. Pueden estar determinadas por la vulnerabilidad física propia de la infancia o por falta de estimulación ambiental, también pueden estar relacionadas con dificultades en la vinculación afectiva con sus figuras de referencia o con las pautas de crianza o pueden ser síntomas o manifestaciones de un trastorno en el desarrollo. Determinar a qué responden esas conductas ha de tener por objetivo poner en marcha acciones de prevención que busquen la mejora del niño. El diagnóstico temprano ayudará a la familia y a los profesionales que lo rodean a buscar estrategias para superar las dificultades del niño o para reducir los efectos negativos del trastorno en su vida cotidiana.

*-La prevención:* consiste en poner en marcha acciones de forma anticipada para minimizar un riesgo. La educación inicial es un escenario privilegiado para la prevención porque supone intervenir en las primeras edades y aprovechar la plasticidad del sistema nervioso en el proceso de maduración. La escuela constituye un factor de protección para muchos niños cuyas condiciones sociales o familiares son carenciales o desajustadas, pero también puede convertirse en un factor de riesgo añadido si no se aseguran unos requisitos básicos de calidad tal y como proponen los factores de protección y riesgo en los principales contextos de desarrollo (Catalano et al., 2004). La educación inicial cumple un importante papel social en una triple vertiente preventiva: prevención primaria, secundaria y terciaria.

*-La prevención primaria* consiste en evitar la aparición de trastornos o dificultades y está dirigida

a la totalidad de la población infantil. La prevención primaria en el ámbito escolar está basada en la calidad educativa. Un clima de aula puede establecer vínculos afectivos sanos, estimular el aprendizaje y la exploración en condiciones de seguridad, motivar al niño a ser autónomo y puede asegurar una adecuada coordinación con las familias, de ese modo facilitará un crecimiento equilibrado del alumnado y evitará la aparición de determinados problemas de comportamiento o de aprendizaje. Algunas investigaciones (Institute of Education, University of London 2008; OCDE, 2006) demuestran que una educación de calidad en la primera infancia es un factor clave en el desenvolvimiento de la persona hasta el punto de que puede incluso compensar otros factores de desventaja en el entorno de cada niño.

-*La prevención secundaria* está dirigida a la población de riesgo, susceptible de presentar un trastorno del desarrollo. Consiste en detectar, lo más pronto posible, la aparición de dificultades o trastornos para hacer un diagnóstico temprano de tal modo que se inicie cuanto antes un programa de atención temprana. La atención temprana es el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a su familia y al entorno para dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes de los niños con trastornos del desarrollo o en situación de riesgo (Real Patronato sobre Discapacidad, 2000).

El papel del docente en la prevención secundaria es observar y detectar la aparición de signos de alerta. Para ello, es indispensable que este maestro conozca bien el desarrollo evolutivo de los niños de estas edades, ha de saber qué se puede esperar a cada edad y qué comportamientos pueden ser estimados como posibles desviaciones. El papel de esta observación de los docentes es clave en la detección temprana de alteraciones del desarrollo tal y como confirma el programa A Tempo (Asociación Gallega de Atención Temprera, 2007).

Un signo de alerta es una conducta que no corresponde con la esperada en un niño con desarrollo típico. Pero la interpretación de este signo ha de ser prudente y considerar muchas variables. No se pueden fijar en comportamientos aislados, sino en un conjunto de rasgos que, en su globalidad, pueden resultar significativos y que, además, se repitan en varios contextos. Una vez que el adulto observa estos signos de alerta ha de poner en marcha medidas normalizadas que ofrezcan oportunidades al niño de corregir o mejorar sus comportamientos. El docente ha de revisar también cómo es su propia actitud con respecto al niño porque puede encontrar comportamientos desviados originados en una relación afectiva insegura con los adultos de la escuela.

En el caso de que no se observe una evolución favorable en un corto período de tiempo, debería derivarlo a un servicio especializado para obtener un diagnóstico diferencial y poner en marcha un programa de atención temprana que responda a las características y necesidades concretas de dicho alumno en colaboración con la escuela y la familia. En este proceso de detección temprana, el docente de educación inicial evitará los juicios diagnósticos y las etiquetas, informará a la familia de las conductas concretas que ha observado, y no asumirá una función de diagnóstico que requiere una preparación muy especializada y que podría perjudicar la relación posterior con la familia.

Con frecuencia, los niños llegan a la educación inicial con un diagnóstico preciso, es el caso de niños con algunas discapacidades sensoriales, motoras, cognitivas o con trastornos del espectro del autismo con un diagnóstico temprano. Pero en estas edades es frecuente encontrar alumnos con dificultades de comunicación, de comprensión, de comportamiento o de interacción social que aún no han sido valorados en servicios especializados y cuyos síntomas se hacen visibles en la escuela. También se observa alta comorbilidad de los síntomas que hacen imprecisos los diagnósticos y una tendencia generalizada a esperar como si el transcurso del tiempo fuera suficiente para la desaparición de los signos de alerta. La detección temprana es imprescindible para poder ofrecer una adecuada respuesta a las necesidades de estos niños, pero a veces resulta complejo encontrar el punto equilibrado entre dar tiempo a la infancia para que pueda desarrollar sus capacidades de forma normalizada o hacer una derivación temprana que, en ocasiones, puede conllevar una alarma innecesaria a la familia.

Para ayudar en estas tareas de prevención secundaria se dispone de los sistemas de cribado. Son cuestionarios o listas de conducta que facilitan la observación o el seguimiento del desarrollo. Los

sistemas de cribado de nivel I, según Filipek et al. (2000), son sencillos de implementar a través de la observación, lo que permite la vigilancia del desarrollo, son de aplicación universal y se pueden emplear con toda la población infantil. Los utilizan educadores y pediatras y no requieren una especial cualificación para su interpretación. Detectan desviaciones respecto al desarrollo típico que posteriormente deberán ser ratificadas por una evaluación más precisa por parte de profesionales expertos en el desarrollo infantil o en atención temprana, quienes emplean instrumentos como el Denver, el ASQ-3, CDC sigamos el desarrollo, el M-Chat para la detección de signos de alerta de TEA o el SDPT sistema de detección precoz de trastornos del desarrollo (Alcantud et al., 2015).

Una de las situaciones que puede encontrarse el docente de educación inicial en sus aulas con relativa frecuencia son niños con dificultades de comunicación e interacción social que aún no han sido diagnosticados. Hay algunos signos de alerta que pueden orientar al educador a la hora de discriminar conductas compatibles con trastornos del espectro del autismo en la primera infancia. Según Hernández y Cols (2005), son los siguientes:

- *Alteración de la mirada* (escasa, centrada en los detalles de objetos): niños que apenas hacen contacto ocular con el adulto, pero sí pueden fijarse con mucho interés en una parte de un objeto o una imagen.
- *Dificultad para compartir intereses o disfrutes*: niños que muestran conductas de aislamiento, juegan con los objetos, pero no comparten su juego con el adulto u otros niños, muestran escasa atención conjunta a un objeto o una actividad
- *Falta de respuesta cuando se les llama por su nombre*.
- *Ausencia de protodeclarativos*: niños que no emplean gestos o señalizaciones para compartir una información o un interés, aunque sí señalan para pedir (protoimperativos), o bien usan conductas de petición tales como llevar la mano del adulto u ofrecer un objeto al adulto de su interés.
- *Falta de referencia social*: escasa respuesta a las propuestas de atención conjunta cuando el adulto le señala a una persona o un objeto para que lo mire o lo busque.
- *Hipersensibilidad sensorial*: muestran rechazo a los sonidos, mucho interés por las texturas o una fijación excesiva a estímulos visuales llamativos.
- *Ausencia de anticipación en juegos de contingencias*: apenas muestran conductas para solicitar al adulto que continúe con un juego, unas cosquillas un balanceo, etc.
- *Movimientos repetitivos* con el cuerpo o con los objetos: balanceos, aleteos, correteos por el espacio.
- *Escasa variedad en el juego y el uso de los objetos*: tendencia a juegos repetitivos tales como girar, apilar, poner en fila objetos.
- *Rigidez hacia los cambios*: le cuesta aceptar un cambio de tarea o de juego, sobre todo si es de su interés, reaccionan de forma intensa ante situaciones o personas desconocidas.
- *Ausencia de imitación*: no imitan gestos, sonidos o palabras.
- *Ausencia de simbolización*: preferencia por el juego sensoriomotor, ausencia de juego simbólico y dificultad para adoptar papeles o representarlos a través del dibujo.
- *Retraso en el lenguaje oral*: ausencia de lenguaje oral, acceso tardío a la expresión o un uso poco funcional.
- *Prosodia inusual*: tono o modulación poco habitual, presencia de ecolalias o esquemas verbales repetitiva, repetición de las preguntas u órdenes dadas por el adulto.
- *Falta de vocalizaciones comunicativas con consonantes*.

La presencia de alguno o varios de estos indicadores no asegura la existencia del trastorno del espectro del autismo. Son conductas que pueden ser compartidas también por otros tipos de trastornos, no obstante, pueden orientar al educador sobre todo si aparecen conjuntamente. En ese caso, el docente debería derivar a la familia a un servicio especializado para realizar un diagnóstico diferencial e iniciar una intervención apropiada a las características y necesidades concretas de ese

niño justificando a la familia sus observaciones con base en las conductas concretas del niño, pero nunca avanzando a una hipótesis diagnóstica.

En cuanto a la prevención terciaria, es el conjunto de actuaciones que el docente de educación inicial ha de poner en marcha con aquellos alumnos que tienen un trastorno del desarrollo. Se concreta en adaptaciones curriculares o medidas en el aula para atender a las necesidades educativas especiales de estos alumnos y evitar la aparición de efectos secundarios derivados de una inadecuada atención educativa.

Cuando se tiene un alumno con necesidades educativas especiales se deben tomar muchas decisiones: ¿cómo comunicarse con él?, ¿dónde se le va a situar en el aula para garantizar su atención?, ¿hay que usar algún mobiliario o materiales específicos para dar respuesta a sus necesidades?, ¿cómo adaptar el currículo a sus necesidades? Estas y otras muchas preguntas han de guiar los pasos para planificar la intervención y poder ofrecerle una respuesta individualizada. Hay una serie de principios en los que hay que fijarse para intervenir con el niño (Perpiñán, 2018):

- Buscar actividades funcionales y significativas que respondan a sus necesidades reales. Con frecuencia, se trata de igualar el rendimiento de todos los alumnos sin considerar la realidad y las circunstancias concretas de los niños. El objetivo es prepararlos para la vida, dotarlos de recursos para un funcionamiento lo más autónomo posible.
- Conocer sus intereses, sus puntos fuertes para así asegurar su motivación. Partir de lo que al niño le gusta hacer para que preste más atención y que ponga en marcha sus capacidades reales. Comúnmente, las dificultades de aprendizaje esconden mucha frustración del alumno, lo que se muestra como si fuera falta de interés.
- Emplear el juego considerando que el alumno con necesidades educativas especiales por encima de todo es un niño y comparte con todos los demás su gusto por jugar y por experimentar. Cuando el adulto sabe emplear metodologías lúdicas, consigue involucrar a sus alumnos en el aprendizaje y la experiencia se convierte en gratificante para todos.
- Emplear metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo u otras metodologías que impliquen al aprendiz.
- Dar especial relevancia a la comunicación. Según López (1993), si es necesario, se deben emplear sistemas aumentativos o alternativos de comunicación para facilitar la relación con el alumno y en todos los casos se trata de establecer con él un vínculo afectivo seguro porque el afecto es el motor del desarrollo.
- Respetar sus tiempos, pues, los niños con trastornos del desarrollo suelen tener una latencia de respuesta más prolongada y, si no se les da tiempo, para responder, no podrán expresar sus auténticas capacidades.
- Evitar prejuicios con respecto a sus posibilidades. Según Arranz (2002), hay que probar distintas opciones hasta descubrir lo que verdaderamente pueden hacer. A veces el profesorado construye creencias erróneas respecto a las capacidades de sus alumnos con necesidades educativas especiales, lo que influye negativamente en las oportunidades que les ofrecen.

El modo en que los docentes se relacionan con sus alumnos con necesidades educativas especiales constituye un modelo para el resto del alumnado y desempeña un papel clave en la inclusión de esos niños. Los planteamientos de García y Alonso (1985) revelaron que, cuando les tratan con afecto y respeto, los demás alumnos aprenden a hacer lo mismo y valoran la diversidad. Las actitudes de los educadores, por tanto, son claves en la construcción de una cultura inclusiva en los centros.

## **Conclusión**

Los tres tipos de prevención –primaria, secundaria y terciaria– constituyen parte de esa cultura en la que primará la calidad para evitar la aparición de trastornos, se detectarán lo más tempranamente posible aquellos que aparezcan y se dará una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de aquellos niños que lo requieran. Los docentes han de construir una forma de mirar la educación y

han de enseñar valores a sus alumnos. Tener un niño con necesidades educativas especiales en el aula es una oportunidad para aprender respeto, tolerancia y solidaridad. No es un camino fácil, requiere formación, sensibilización y compromiso personal. Hay que educar a los adultos del futuro que serán los que construyan nuestra sociedad y, si aprenden en una escuela inclusiva, tal vez puedan construir una sociedad más justa y más humana.

## Referencias bibliográficas

- Alcantud, F. (2015). Sistema de Detección Precoz de Trastornos del Desarrollo (SDPTD): Construcción, validación y manual de uso (Versión 1.0). Real Patronato sobre Discapacidad-Universidad de Valencia. <http://acceso.uv.es/ProyectoC>
- Arranz, P. (2002). Evaluación de las representaciones mentales del profesorado con respecto al Síndrome de Down: propuestas para un cambio en los modelos de formación. En S. Molina (Dir.), *Psicopedagogía del niño con Síndrome de Down* (pp. 299-354). Ariel.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2000). Libro Blanco de la Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H. J., Dawson, G., et al. (2000). Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468-79. Doi. 10.1212/wnl.55.4.468.
- García, J. N. y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 51-68.
- Hernández, J., Martos-Pérez, J., Palacios, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, et al. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología* 41(4), 237-245.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.), *Teorías del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Universidad del País Vasco.
- Perpiñán, S. (2018). *Tengo un alumno con síndrome de Down. Estrategias de intervención educativa*. Narcea. Real Patronato sobre Discapacidad. Asociación Gallega de Atención Temprana. (2007). Libro Blanco de Atención Temprana. Guía de actividades do pro-grama a\_tempo. Xunta de Galicia. [http://atenciontemprana.com/wpcontent/uploads/2015/09/LIBRO\\_A\\_TEMPO.pdf](http://atenciontemprana.com/wpcontent/uploads/2015/09/LIBRO_A_TEMPO.pdf)

# **Programa de estimulación de habilidades socioemocionales con niños de cinco años de jardines públicos de Montevideo (Uruguay)**

**Tania Presa Rodríguez**

*Consejo de Formación en Educación*

lic\_taniapresa@hotmail.com

**María Evangelina Méndez Sauane**

*Consejo de Formación en Educación*

evangelina.mendez@cfe.edu.uy

## **Resumen**

El artículo se inscribe en la línea de estudio sobre bienestar, desarrollo de la primera infancia y desarrollo sostenible. El tema son las habilidades socioemocionales en educación inicial. El abordaje parte de los resultados preliminares generados desde el diseño y aplicación de un programa de intervención con niños de cinco años que asisten a jardines públicos de la ciudad de Montevideo. Las preguntas-problemas que han motivado esta investigación son: ¿en qué medida las habilidades socioemocionales son facilitadoras de la transición de nivel inicial a primer año?, ¿cuál es la influencia de las habilidades socioemocionales como predictoras del desempeño académico en la adquisición inicial de la lecto-escritura? Se adoptó una metodología cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental, a través del diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención. Los resultados hasta el momento se encuentran en desarrollo, pero se puede aventurar una correlación positiva entre habilidades socioemocionales y aprendizaje de la lectura y la escritura.

**Palabras clave:** Habilidades socioemocionales, programa de estimulación, transición educativa.

## **Abstract**

The article is part of the line of study on well-being, early childhood development and sustainable development. The topic of study is socioemotional skills in early education. The approach is based on the preliminary results generated from the design and application of an intervention program with five-year-old children attending public kindergartens in the city of Montevideo. The problem questions that have motivated this research are the following: The research formulates the following questions: to what extent are socioemotional skills facilitators of the transition from initial level to first grade, what is the influence of socioemotional skills as predictors of academic performance in the initial acquisition of reading and writing, and what is the influence of socioemotional skills as predictors of academic performance in the initial acquisition of reading and writing? A quantitative methodology was adopted, with a quasi-experimental design, through the design, implementation and evaluation of an intervention program. The purpose of this article is to describe the general aspects of the research and to focus on the design of the intervention strategy. At the moment the results are in development, and it is possible to venture a positive correlation between socioemotional skills and learning to read and write.

**Keywords:** Social-emotional skills, educational transition, stimulation program.

## Introducción

En el último tiempo, Uruguay viene transitando por políticas sociales y educativas tendientes a proteger y fortalecer las trayectorias sociales y educativas de la primera infancia. En este contexto se generan diversas intervenciones desde distintas aristas, que van desde la intervención en el campo de la salud pública a programas y planes sociales, educativos, así como a propuestas que devienen de la investigación académica. Un ejemplo de ello es el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) elaborado por un grupo de docentes-investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, instrumento que evalúa las habilidades socioemocionales de los niños de 3 a 5 años, entre otros dominios del desarrollo infantil. A partir de los reportes de este instrumento se propone un programa de intervención que se inscribe en una investigación financiada por la Agencia de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Dicha investigación presentada se titula “Las habilidades socioemocionales como facilitadoras de la transición en primer ciclo y su contribución con la disposición para la escolarización en lecto-escritura a partir de los resultados del INDI” (Inventario de Desarrollo Infantil), con el objetivo de contribuir a la atención de la primera infancia desde la evaluación del desarrollo infantil. El hito de dicha investigación ha sido el diseño, la aplicación y la evaluación de un programa de intervención, basado en la estimulación de las habilidades socioemocionales, dirigido a niños de cinco años que concurren a jardines públicos de la ciudad de Montevideo.

A partir de lo anterior, se entiende por programa un conjunto de actividades planificadas sistemáticamente que se diseñan en torno a un marco conceptual y se proponen desde determinados objetivos, atendiendo a una aplicabilidad sostenida (Aguado, 2004).

En cuanto a la implementación del programa propuesto, constó de intervenciones en 10 sesiones de 45 minutos a una hora de duración, cada una con una frecuencia semanal, trabajada con los niños en el aula. Asimismo, dado el carácter multidimensional y de corresponsabilidad que caracteriza al programa, se propuso también como destinatarios al referente familiar de cada niño y se elaboró una propuesta paralela de acompañamientos con las familias a través de tres sesiones distribuidas a lo largo de su ejecución y consistió en el acompañamiento de las competencias parentales. Si bien este aspecto es exploratorio, este estudio no se detiene en los efectos de este componente, si bien es relevante por los resultados que arroja.

## Implementación del programa

En esta propuesta se busca difundir una experiencia de intervención en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de cinco años de jardines públicos durante el periodo lectivo 2019 y 2020. El programa tuvo como objetivos: (a) favorecer el desarrollo integral de la niñez abordando especialmente la dimensión socioemocional del desarrollo infantil, (b) involucrar a las familias, al reflexionar sobre sus prácticas de crianza y al mostrarles que son capaces de contribuir al desarrollo cognitivo y emocional de los infantes. A nivel de intervención, en la institución educativa se buscó apoyar a la tarea cotidiana que docentes, maestros y educadores realizan en las aulas de primera infancia y favorecer el despliegue de habilidades socioemocionales como predictoras de logros posteriores y de esta forma favorecer estrategias que permitan la mejora del clima escolar y de las relaciones interpersonales. Por último, se busca implementar prácticas de intervención, que propongan actividades y evaluaciones en torno a las habilidades socioemocionales.

Para poder dar cumplimiento a estos objetivos se propuso un programa de intervención que se trabajó a partir de cuentos elaborados especialmente para el efecto por la escritora uruguaya Gabriela Motta, investigadora integrante del equipo de investigación. Cada uno de los cuentos aborda una habilidad socioemocional. De esta manera, el cuento actuó como el mediador para el trabajo y para estimular las habilidades socioemocionales en el aula. En este sentido, el trabajo a través de cuentos, desde los cuales promover o estimular las habilidades socioemocionales, se presenta desde un marco



conceptual que entiende a la literatura infantil desde un enfoque dinámico, como experiencia mediada (Riquelme, 2011).

La literatura infantil puede concebirse como un espacio de traducción del mundo interno del niño (Bettelheim, 2004; Cervera, 1994), quien tanto como lector o auditor es capaz de encontrar en las historias, en los mensajes que el cuento transmite, similitudes con las experiencias que vive a diario, ya sea de forma consciente o no. Al decir del cuento como “mediador” del mundo emocional del niño se alude a la referencia del concepto vygotskyano, en tanto el educador o el sujeto que lee o narra al niño actúa como mediador, empoderado de la idea o del relato del cuento. De esta forma, “la capacidad del mediador de vehiculizar los sentimientos y atmósferas emocionales propias de la narración, permite la exploración de los mundos narrados al niño auditor, un proceso que se llama *lectura mediada* (Riquelme, 2011). Los cuentos que integran este programa aparecen como relatos mediadores, historias que intentan alfabetizar emocionalmente al niño, cada uno se centra en estimular las habilidades socioemocionales concretas. Son cuentos temáticos (Figuerola, 2008) que ponen en interacción al niño con las emociones de los personajes y las suyas propias, y en los cuales las emociones están contenidas en las historias que relatan.

En cuanto al marco conceptual de las habilidades socioemocionales desde el cual se aborda este programa de intervención, son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales cuya función es la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, de experiencias y aprendizajes y, en ese sentido, son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital (INEED, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

Para alcanzar un aprendizaje social y emocional, es indispensable el trabajo en torno a las competencias o habilidades socioemocionales. Este conjunto de habilidades será crucial para el desempeño académico posterior del sujeto, así como también en lo que respecta a la prevención de conductas de riesgo que puedan presentarse en el futuro del sujeto (CASEL, Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, 2013). En este sentido, el trabajo sobre las habilidades socioemocionales durante la primera infancia es pertinente y necesario. Para ello, una de las posibilidades es generar estrategias, propuestas o programas de intervención desde las cuales se estimulen las habilidades socioemocionales de forma conjunta tanto con los niños como con sus familias.

Este programa se fundamenta en un marco conceptual sobre las habilidades socioemocionales identificadas por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, que propone cinco grupos en los que se interrelacionan las habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento, los cuales darían lugar al aprendizaje social y emocional a partir de su abordaje. Entre ellas se encuentran: autoconciencia, autogestión, conciencia social, relación con los demás y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). En la Tabla 1 se sintetizan las habilidades socioemocionales que se abordan en el programa:

**Tabla 1. Habilidades socioemocionales que abordan en el programa**

<b>Conciencia de sí mismo</b>	Se refiere a la capacidad del sujeto para evaluar sus propias fortalezas y limitaciones, así como a la influencia que sus emociones pueden tener en su propio comportamiento. Esta habilidad requiere de la capacidad del sujeto para reconocer con precisión sus emociones.
<b>Autogestión</b>	Capacidad del sujeto para regular sus emociones de manera efectiva ante determinadas situaciones. Implica el manejo del estrés, el control de impulsos, la motivación y el logro de objetivos.
<b>Conciencia social</b>	El sujeto es capaz de tomar diferentes perspectivas, pudiendo ponerse en el lugar del otro, empatizar con otros sujetos, normas y culturas.
<b>Relacionamiento con los demás</b>	Capacidad para solucionar conflictos, pedir ayuda, cooperar y generar relaciones saludables con sus pares.
<b>Toma de decisiones responsables</b>	Capacidad para evaluar las consecuencias de las acciones que el sujeto realiza. Implica tomar decisiones respetuosas del comportamiento personal y social.

*Fuente: Elaboración propia*

Las actividades del programa de intervención se encuadran en los principios y fundamentos que el actual marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (CCEPI, MEC, 2014) que el país dispone dentro de sus diseños curriculares para la primera infancia. A continuación, se describen algunos elementos del marco curricular que orientarán el diseño de las actividades.

El marco no sustituye las propuestas actuales, sino que las integra, las potencia y ofrece una continuidad de las líneas pedagógicas que ellas ofrecen, a través de una mirada más amplia e integral de los diseños curriculares vigentes (Diseño Curricular Básico Común, MEC, 2006 y el Programa de Educación inicial y Primaria, ANEP-CEIP, 2008). El documento supone una oportunidad para visualizar la atención y educación en la primera infancia desde una propuesta común, global e integradora.

El documento ofrece una serie de fundamentos teóricos que actúan como base conceptual desde donde es formulada la propuesta. Estos saberes son abordados de forma transdisciplinar y tienen que ver con la concepción de niño, el papel de la familia, el carácter crucial de esta etapa, la especificidad de la primera infancia y el rol de los educadores. Todos ellos pretenden sentar las bases sobre el enfoque desde el cual hoy es debe pensarse la primera infancia.

Para dar cuenta de la estructura del programa de intervención, se detalla la sesión 1 que compone el programa.

### Sesión 1:

**Habilidad socioemocional:** Autoconciencia

**Contenido:** Reconocimiento de emociones

**Título del cuento a trabajar:** “El hormiguero mágico”.

**Objetivo:** Expresar, nombrar y reconocer emociones propias y de los demás.

**Competencias a favorecer (marco curricular):**

Área del conocimiento de la comunicación.

Eje: Expresión y creatividad.

- Representar situaciones, acciones, deseos y sentimientos reales o imaginarios mediante la imitación, la creación y la recreación.
- Descubrir y ampliar los recursos expresivos de su propio cuerpo manifestándose libremente.
- Expresar sus emociones, sentimientos e ideas en forma gráfico-plástica explorando las posibilidades que le ofrecen los diferentes recursos.

Eje: Lenguaje preverbal y verbal.

- Expresarse a través de señales y gestos corporales comunicando sus emociones, sensaciones, deseos e intereses referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano.
- Verbalizar sus ideas, imágenes, acciones en procesos de representación simbólica y construcción del pensamiento.

### Desarrollo de la actividad

1. Lectura del cuento “El hormiguero mágico”. Se sugiere una modalidad de lectura expresiva, acompañada de la visualización de la ilustración que compone el cuento y que la ilustración sea de un tamaño acorde para su correcta visualización. La lectura deberá ser realizada en un ambiente cálido y propicio para ejecutar la propuesta, por ejemplo, sobre una alfombra, sentados en círculo, de manera que todos puedan escuchar y ver la ilustración del cuento con facilidad.
2. Una vez finalizada la lectura del cuento, se invita a los niños a expresar cuál fue la parte del cuento que más les gustó. Se reconstruye la historia de forma oral o a partir de las participaciones de los niños y la guía del aplicador.
3. Se pregunta a los niños cuál es el tema del cuento, de qué trataba la historia, cuál era su temática. Se atiende a las participaciones de los niños. En esta sección, se formula una pregunta clave: ¿qué

emociones sintieron las hormigas a lo largo del cuento? El aplicador podrá escribir los nombres de las emociones mencionadas en la pizarra del salón de clases o incluso representarlas a través de gestos.

4. Descubrimiento de las emociones de las hormigas. Se les propone sacar de una bolsa o cajita las “emociones” de las hormigas. Para ello, en una caja o bolsa elaborada de forma atractiva, se les pedirá a algunos de los niños que descubran qué hay dentro de la caja. Cada niño encontrará una carita (imagen impresa y pegada sobre cartón) que representará alguna de las emociones abordadas en el cuento. Al extraerla deberá nombrar a qué tipo de emoción corresponde.
5. Se invita a los niños a elegir una de las emociones que tuvieron durante el cuento y a dibujar al personaje sobre una hoja lisa que le entregará a cada niño.
6. El aplicador de la actividad, en el momento en que los niños estén haciendo el dibujo, les pedirá que nombren qué emoción eligieron y podrán escribirla en la hoja. Si el niño quisiera podría él mismo escribir el nombre de la emoción elegida.

#### Recursos:

- Cuento “El hormiguero mágico” con ilustración
- Una caja
- Imágenes impresas que representan diferentes emociones (tristeza, alegría, miedo, enojo)
- Hojas lisas

#### Evaluación:

Nro. de niños que participaron de la actividad	
Nro. de niños que lograron el objetivo esperado	
Nro. de niños que lograron parcialmente el objetivo	
Nro. de niños que no lograron el objetivo	

1	No ha logrado el objetivo	El niño no logra reconocer las emociones que se trabajan en el cuento.
2	Objetivo parcialmente logrado	Reconoce alguna de las emociones del cuento. No logra nombrar todas.
3	Objetivo logrado	Reconoce las emociones trabajadas en el cuento y es capaz de nombrarlas.

#### Conclusión

A lo largo de este artículo se ha difundido parte del programa de intervención diseñado en el marco de una investigación que ha tenido por objetivo general evaluar la influencia de las habilidades socioemocionales en la transición de la educación inicial a primer año y su incidencia en los aprendizajes claves en el primer año escolar, como lo son la lectura y la escritura, así como la difusión de una de las primeras sesiones, su actividad y marco curricular en el que se apoya. Si bien la investigación está aún en desarrollo y los resultados con los que se cuentan son preliminares, se puede adelantar que los niños pertenecientes a los grupos tanto experimental como de control se encontraban en el momento de ser evaluados con puntuaciones bajas en comparación a las esperadas en el dominio socioemocional y que luego de transitar por el programa de habilidades socioemocionales algunos de los niños participantes lograron pasar de puntuaciones descendidas a acordes. Este aspecto aún no es posible ejecutar y profundizar en el comportamiento de las variables por las razones anotadas.

En esta propuesta se ha divulgado una oportunidad de intervención para abordar las habilidades socioemocionales y su estimulación en el aula. Desde este tipo de programas, se ha propuesto trabajar las emociones desde la autorreflexión, aun al haber sido destinatarios a niños de edades tempranas, dando cuenta de que los niños en edad preescolar no han logrado la autorreflexión, están en una etapa de desarrollo de esta facultad, por lo que las actividades de los programas deberían servir para

estimular dicho proceso (Presa, 2020). En este sentido, tanto este programa como otras propuestas evidencian la necesidad de abordar lo emocional desde un criterio de reflexión, metacognición y criticidad desde la primera infancia.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, M. (2004). Programa de intervención. Boletín de Estudios e Investigación, 6. La Salle Centro Universitario.
- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Inicial y Primaria*. Montevideo.
- Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo.
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. KSA-Plus Communications, Inc.
- CASEL (2020). Marco del SEL de CASEL. <https://n9.cl/rb27w>.
- CCEPI, MEC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. UCC. Presidencia.
- Cervera, J. (1994). *La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño*. Monteolivete.
- Figueroa, M. (2008). *Building emocional literacy*. Childhood Education. Vol. 84.
- INEEd (2018). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. INEEEd.
- Presa T. (2020). Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar. *Cuadernos Del Claeh*, 39(111), 117-134. <https://doi.org/10.29192/claeh.39.1.6>.
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como Herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.

# **La práctica docente como vinculación de la expresión artística y el desarrollo de las habilidades sociales**

**Bertha María Villalta Córdova**

*Universidad Técnica Particular de Loja*  
bmvillalta@utpl.edu.ec.

**Patricia Maricela Beltrán Guevara**

*Universidad Técnica Particular de Loja*  
pmbeltran@utpl.edu.ec

**Xiomara Paola Carrera Herrera**

*Universidad Técnica Particular de Loja*  
xpcarrera@utpl.edu.ec

## **Resumen**

El proyecto se justifica debido a la necesidad de incorporar metodologías innovadoras en el área de la expresión artística, especialmente en el nivel de educación inicial por cuanto las características de esta edad constituyen una magnífica potencialidad para el desarrollo de actividades artísticas orientadas al desenvolvimiento creativo de habilidades de interacción social. El objetivo de la investigación es desarrollar las habilidades de interacción social en niños de 3 a 5 años, a través de la expresión artística. Se realiza bajo el enfoque descriptivo de tipo cuantitativo y para ello se aplicó en el diagnóstico la escala de habilidades sociales a los padres de familia y a partir de estos resultados se diseñaron las actividades artísticas. Con la puesta en marcha del proyecto se podrá establecer la relación existente entre las expresiones artísticas y su rol dentro del proceso de diferentes etapas de maduración en los párvulos, mediante la vinculación de la práctica docente de estudiantes de la carrera de Educación Infantil.

**Palabras clave:** Expresión artística, habilidades sociales, práctica docente, vinculación.

## **Abstract**

The project is justified due to the need to incorporate innovative methodologies in the area of the development of artistic expression, especially at the level of initial education since the characteristics at this age constitute a magnificent potential for the development of artistic activities oriented to development creative social interaction skills. The objective of the research is to develop social interaction skills in children from 3 to 5 years old, through artistic expression. With the implementation of the project, the existing relationship between artistic expressions and their role within the process of different stages of maturation in preschool children will be able to be established, by linking the teaching practice of students of the Early Childhood Education career.

**Keywords:** Teaching practice, bonding, social skills and artistic expression.

## Introducción

No cabe duda de que parte de la práctica docente en el nivel superior debe ir relacionada con la vinculación a la sociedad, asumiendo que los futuros educadores infantiles se relacionan diariamente con los niños y con sus familias; por ello, es fundamental que las instituciones de educación superior inicien un trabajo conjunto, y a través de este compromiso constante con las familias, los educadores tengan la oportunidad de influir positivamente en el bienestar de sus educandos. Esta vinculación permite conectar nuevos aprendizajes, lograr establecer relaciones sólidas con los niños y sus familias y crear entornos y actividades de aprendizaje ricos en contenido, que fomenten la curiosidad de los niños, de modo que amplíen su aprendizaje en función de sus intereses y desarrollo.

Uno de los aspectos importantes dentro de la práctica docente es trabajar con diagnósticos. Asimismo, los docentes realizarán actividades de prevención y retroalimentación ante situaciones en las que se encuentre involucrado el desarrollo evolutivo de los niños. A continuación, se estudia la importancia de las habilidades sociales y la expresión artística.

Las habilidades sociales son un elemento fundamental para ayudar a los niños a tener éxito social, emocional, personal e incluso académicamente, estas destrezas se destinan todos los días para relacionarse con el entorno. De acuerdo con Ballester y Gil (2002) y Lynch y Simpson (2010), las habilidades son comportamientos que promueven una interacción positiva al accionar con los demás y el medio ambiente. Algunas de estas habilidades incluyen empatía, participación en actividades grupales, generosidad, ayuda y resolución de problemas.

En la educación infantil, es vital el desarrollo de habilidades en todos los períodos educativos. Una vez que los niños ingresan al aula de educación inicial necesitan mejorar sus habilidades sociales a través de sus interacciones con su maestro y sus compañeros de clase. Los maestros de preescolar necesitan enseñar habilidades sociales a través del juego y la diversión. En este caso se utilizó la expresión plástica como parte esencial de este proceso, utilizando canciones, títeres, juegos, dramatizaciones, entre otros, con el fin de enseñar a los niños a interactuar con los demás (Madrona, Marín y López, 2012).

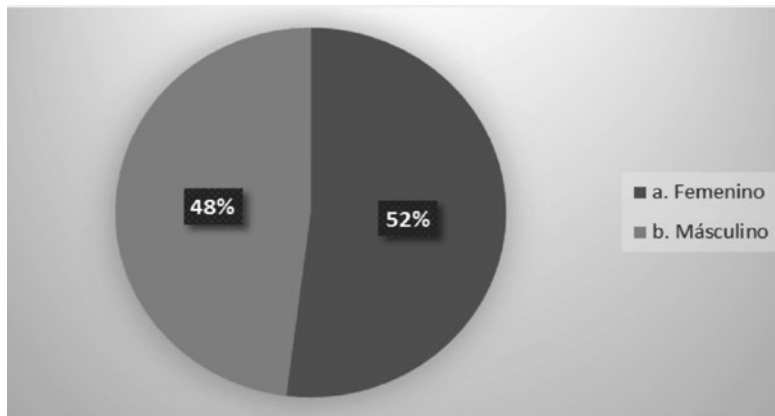
Los docentes de educación infantil deben utilizar una serie de estrategias y metodologías para que los niños alcancen las habilidades sociales que permitan concebir vínculos con sus compañeros, controlarse a sí mismo, adaptarse al entorno y realizar actividades en grupo para alcanzar aprendizajes significativos. El maestro está llamado a incluir interacción estética y artística.

Por tanto, las actividades artísticas fomentan el desarrollo en los niños de preescolares nociones importantes como observar, nombrar objetos, comparar, formular suposiciones, adaptarse a la realidad, reflexionar, analizar, sintetizar el pensamiento complejo, mejorar la práctica de valores y las habilidades físicas (Cruz, 2014; Sandoval-Poveda et al., 2020). Además, estas interacciones artísticas amplían las habilidades de lenguaje y comunicación de niños, profundizan su visión del mundo y mejoran sus habilidades sociales.

## Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en las provincias de Pichincha, Guayas, Imbabura, Loja, Los Ríos, Azuay, Tungurahua, El Oro, Zamora Chinchipe, Santo Domingo de los Tsáchilas. La muestra estuvo constituida por 182 infantes. Se basa en un enfoque descriptivo de tipo cuantitativo y para ello utiliza la escala de Habilidades Sociales, la que fue empleada por los estudiantes de la práctica docente y que se aplicó a los padres de familia para diagnosticar y luego diseñar las actividades artísticas.

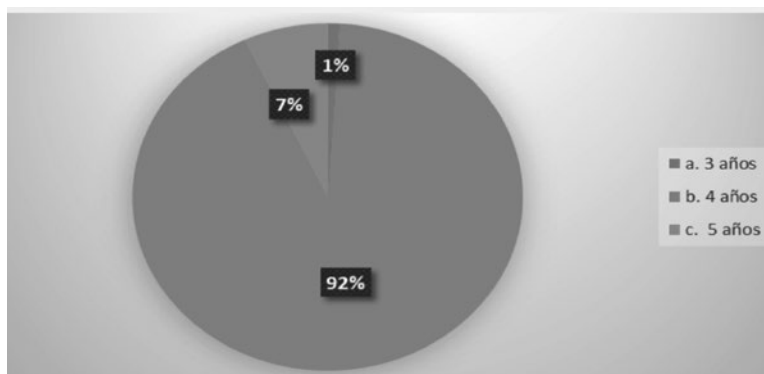
**Figura 1. Sexo de los niños que forman parte de la muestra**



*Fuente: Autores*

En la Figura 1 se puede evidenciar que predomina el sexo femenino.

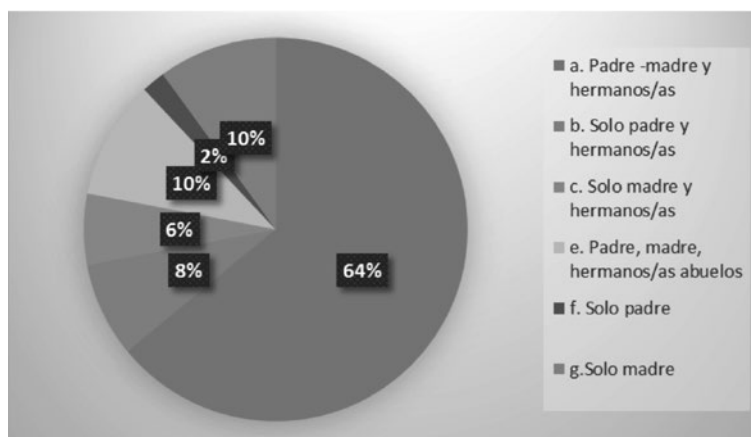
**Figura 2. Edad de los niños que forman parte de la muestra**



*Fuente: Autores*

Los niños en esta etapa empiezan a adquirir nuevas habilidades para poder integrarse al contexto. Ciertamente, los niños incrementan sus niveles de atención y la rapidez y eficiencia con que procesan la información (Papalia et al., 2012).

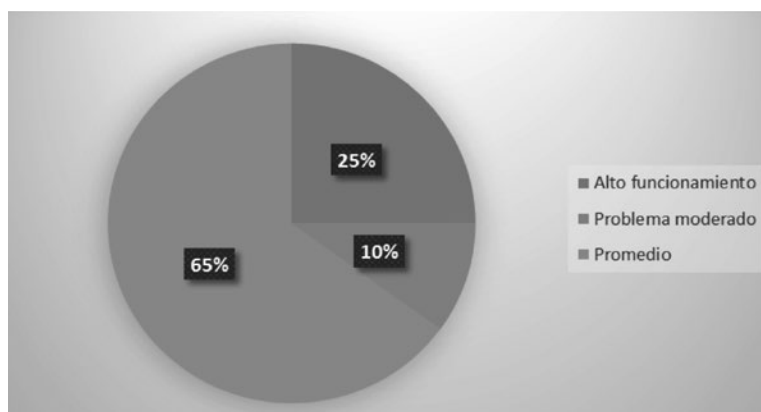
**Figura 3. ¿Con quién viven los niños?**



*Fuente: Autores*

Debido a que la familia es apreciada como un ambiente propicio en el desarrollo integral del niño, deben existir procesos educativos que fortalezcan una formación que contribuya a las buenas relaciones de convivencia familiar. Hay modelos de la vida familiar que incurren para que el educando tenga éxito en el aula, por ejemplo, que se haga un uso correcto del lenguaje o que se dedique tiempo a actividades con valor pedagógico, didáctico y artístico. Asimismo, las familias pueden ofrecer un clima motivante y armónico con la finalidad de que el educando descubra sus habilidades.

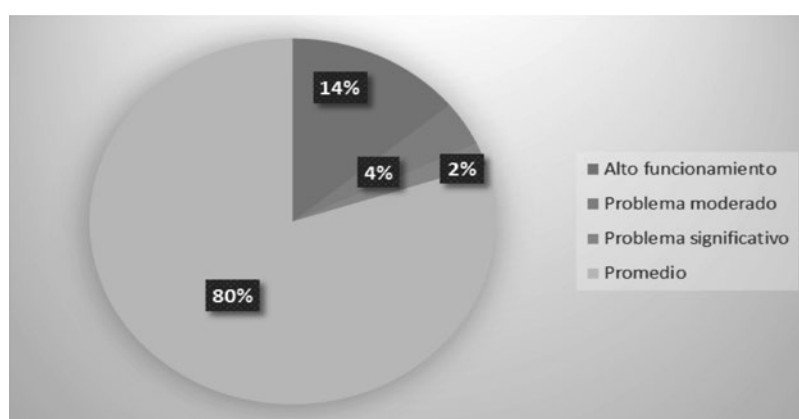
**Figura 4. Cooperación social**



*Fuente: Autores*

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana; el discurrir de la vida está determinado parcialmente por el nivel de las experiencias sociales (Caballo, 2005). La conducta del niño sirve para evaluar estas prácticas, los comportamientos en el aula con los compañeros y maestra, principalmente sus actitudes en casa. El proceso de socialización desplegado desde la temprana infancia posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, entre otros, la conformación de los vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables y la participación de los otros en la construcción de su personalidad (López y Fuentes Rebollo, 1994). En definitiva, las actuaciones en educación preescolar contribuyen al proceso de aprendizaje.

**Figura 5. Interacción social**

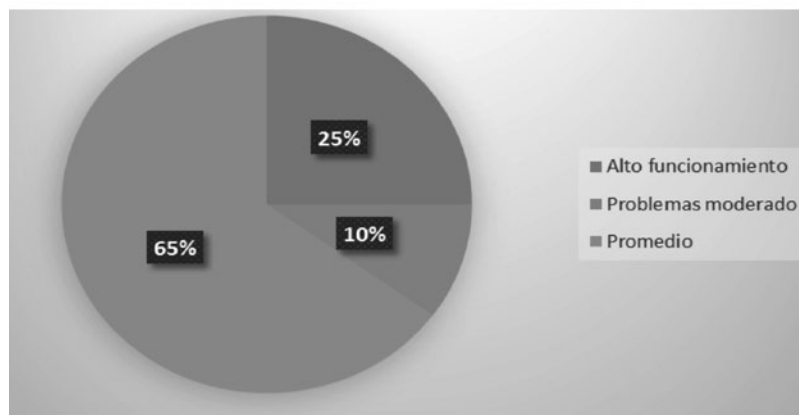


*Fuente: Autores*

Las habilidades de interacción social se originan en las relaciones comunes, entendidas como la representación de una persona sobre otra que procura conocer información acerca de él. En el caso de la familia, el niño se sentirá afectivamente más cercano a su madre o padre y comenzará a adoptar comportamientos de apego, lo que desencadenará estabilidad emocional y el proceso de socialización.

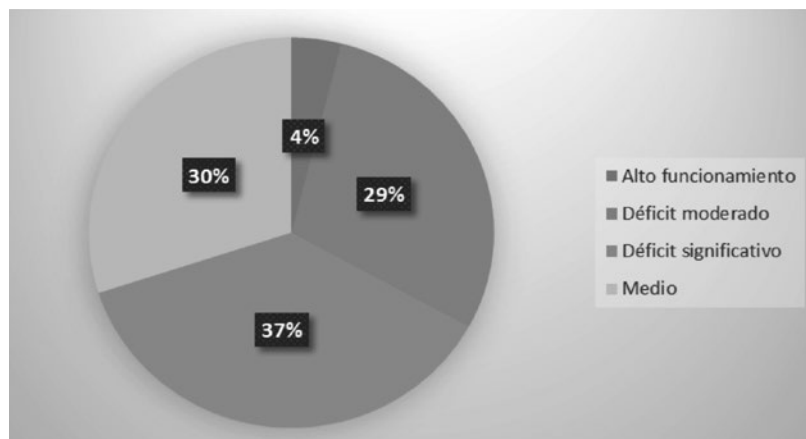


Figura 5. Independencia social



Fuente: Autores

Figura 6. Diagnóstico final habilidades sociales



Fuente: Autores

En la Figura 7 se muestra el diagnóstico final de las habilidades sociales de los niños. Se puede evidenciar que el puntaje más alto está en el *déficit significativo*, a diferencia del *déficit moderado*, lo que quiere decir que la adquisición de estas habilidades de los niños es relativamente baja. Al respecto, según Rinn (1979), las habilidades sociales son una compilación de conductas orales y no verbales a través de las cuales los niños se incluyen en las contestaciones de otros sujetos en el contexto interpersonal. Esta compilación actúa como un elemento a través del cual los niños inciden en su medio próximo, eliminan o evitan resultados deseados y no deseados en la esfera social.

## Conclusiones

Con esta práctica de vinculación, las estudiantes lograron el contacto con directivos, docentes y padres de familia, lo que les permitió socializar el proyecto para ponerlo en práctica. Después de haber recolectado y analizado los datos, se concluye que a nivel nacional los aspectos de *cooperación social*, *interacción social* e *independencia social* obtuvieron un porcentaje altamente positivo; en el diagnóstico de las habilidades sociales se evidencia bajo rendimiento. Obtenidos los resultados se planificaron varias actividades artísticas: baile, danza, poesía, dibujo, entre otros. Para finalizar, la vinculación de las estudiantes con la institución se ejecutó el festival “Yo soy un ser social” con la participación de niños, padres de familia y docentes.

## Referencias bibliográficas

- Ballester, R. y Gil, M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Síntesis.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Educación y entrenamiento de las habilidades Sociales*. 6.ª ed. Siglo XXI.
- Cruz, P. C. (2014). Creatividad e inteligencia emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional en educación infantil a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y comunicación social*, 19, 107-118.
- Lynch, S. A. y Simpson, C. G. (2010). Habilidades sociales: sentar las bases para el éxito. *Dimensiones de la primera infancia*, 38(2), 3-12.
- López, F. y Fuentes Rebollo, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67(68), 163-185.
- Madrona, P. G., Marín, E. C. G. y López, P. D. M. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 12(2), 83- 88.
- Papalia, D. E., Martorell, G. y Duskin, R. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw Hill Education.
- Rinn, R. C. y Markle, A. (1979). Modification of Social Skill Deficits in Children. En A. S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Research and Practice in Social Skills Training*. (pp. 107-129). Plenum. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5_4).
- Sandoval-Poveda, A., González-Rojas, V. y Madriz-Bermúdez, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77.

# Bienestar emocional del docente de educación inicial

José Andrés Cortés Valiente  
Instituto Tecnológico Superior Cordillera  
jose.cortes@cordillera.edu.ec

María Isabel Ruiz Segarra  
Instituto Tecnológico Superior Cordillera  
maria.ruiz@cordillera.edu.ec

## Resumen

La docencia se enfrenta a múltiples retos que amenazan al bienestar emocional del profesorado: desde el desprestigio de la profesión, sumado a las exigentes demandas laborales y a la reciente incertidumbre de una pandemia que ha obligado a transformar metodologías y formas de evaluación en muy poco tiempo y con limitados recursos. Considerando el impacto que tiene en la vida de los niños la relación con sus maestros se vuelve esencial poder trabajar en el bienestar emocional del docente de educación inicial. Este artículo indaga en las amenazas a la salud emocional de los docentes y se centra en la predominancia de emociones negativas asociadas al trabajo y al síndrome de burnout. También se analizan los aportes de la psicología positiva para comprender el constructo *bienestar* desde las propuestas teóricas de Seligman y Ryff. Finalmente, se describen, a modo de ejemplo, dos intervenciones que han demostrado que es posible incorporar programas de intervención que mejoren el bienestar docente. Se concluye que es prioritario cuidar la salud emocional del profesorado y que la psicología positiva puede dar respuestas a esta problemática a través de intervenciones rigurosas que se enfoquen en varios aspectos del bienestar.

**Palabras clave:** Bienestar, docentes, educación inicial, emociones, psicología positiva, síndrome de burnout.

## Abstract

Educational work is currently facing multiple challenges which threaten the teachers emotional well-being. Facts such as from professional discredit, taken together with high labor standards and the recent uncertainty due to a pandemic, have obliged teaching staff to change methodologies and assessment within a very short time and with limited resources. Taking into account the learning and socio-emotional impact that the relationship between children and their teachers has on their lives, it becomes essential to be able to work on the pre-school staff's emotional well-being. The current article explores the threats on the teacher's emotional well-being. Thus, in this context, predominance of negative emotions work related appear and so does burnout syndrome. The positive psychology inputs are taken into consideration in order to comprehend the concept: wellbeing, based on the theoretical approach of Seligman and Ryff. And eventually two illustrative interventions are presented. These have demonstrated that it is achievable to incorporate well-being teaching staff programs. It is therefore primarily concluded the importance of looking after the teacher's emotional well-being and the fact that positive psychology can bring responses to this problem area by applying stringent interventions which focus on several well-being points.

**Keywords:** Well-being, positive psychology, teachers, initial education, emotions, burnout.

## Introducción

Existe el consenso de que la educación es uno de los motores esenciales en el desarrollo de los países y la figura docente es uno de los factores clave en su formación, pues es quien se contacta directamente con el educando. Sin embargo, pese a su rol crucial en la sociedad, se vive un desprestigio de la profesión (Elacqua et al., 2018). Este desprestigio, sumado a un nuevo paradigma educativo en el que el fin la educación es el bienestar de los estudiantes y su rendimiento académico, así como a las altas demandas de las familias, de los gestores educativos y de este sector educacional, pueden desencadenar consecuencias negativas en la salud emocional de los docentes, lo que incidirá directamente en su trabajo en las aulas.

En este sentido, la gran interrogante es cómo contribuir al bienestar docente para que, a pesar de las limitaciones (infraestructura, tecnología, recursos, etc.), su vocación y motivación se mantengan a lo largo del tiempo y se evidencie tanto en los logros alcanzados por sus estudiantes como en el bienestar de ambos. Además, la situación que ha desatado la pandemia incorpora nuevos desafíos en la práctica docente puesto que implica, por un lado, el dominio de las TIC, el rediseño de planificaciones para ajustarse a las nuevas modalidades de estudio, las exigencias de padres y autoridades, pero sobre todo está el aspecto emocional asociado a la incertidumbre económica, laboral y de salud.

En este contexto, este trabajo busca dar pautas para contribuir al bienestar emocional docente desde los aportes de la psicología positiva. Para esto, se señalarán los principales postulados de la psicología positiva a través de algunos de sus autores más relevantes en el estudio científico del bienestar (Ryff, 1989; Seligman, 2011). Luego se dará cuenta de uno de los principales problemas que amenazan el bienestar y la satisfacción con el trabajo docente: el *burnout* o síndrome de “estar quemado”. Finalmente, se plantean pautas de afrontamiento al burnout y se analizan dos programas de intervención en el profesorado que incrementan el bienestar docente.

## Desarrollo

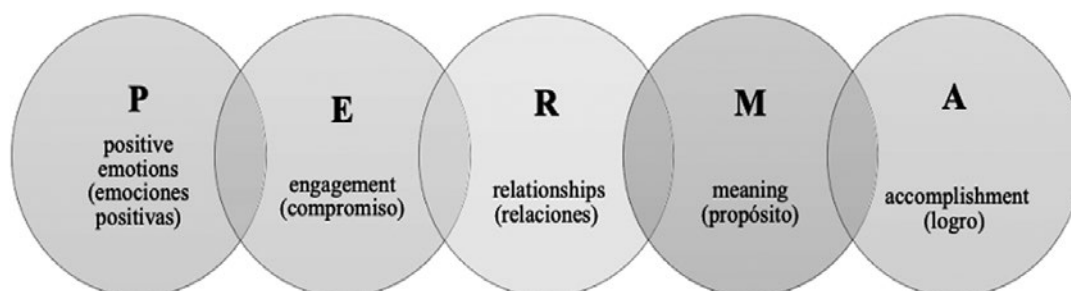
Para fomentar el bienestar de los niños primero se precisa alcanzar el bienestar de sus docentes. Es imprescindible contar con docentes sanos y emocionalmente inteligentes, ya que las emociones se contagian y afectan al clima escolar. Según el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) del año 1997, aplicado en Latinoamérica, así como el Segundo Estudio (SERCE) del año 2006, el clima del aula es la variable que ejerce mayor influencia en el rendimiento escolar (UNESCO, 2008). Se ha confirmado que el aprendizaje se dificulta cuando hay un ambiente de tensión y estrés (Jensen, 2005). De igual manera, Nias (1996) concluyó que las emociones son trascendentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: (1) el proceso educativo implica la interacción entre personas y, (2) porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchos momentos son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social.

## Modelos de bienestar en psicología positiva

La psicología positiva surgió en los años noventa a raíz de la conferencia pronunciada por Seligman (1998), quien evidenció la necesidad de devolverle a la psicología la importancia del estudio de los aspectos positivos de los seres humanos y no centrarse únicamente en el ámbito psicopatológico (Hervás, 2009). Seligman (2002) definió a la psicología positiva como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su ejecución y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos. Bajo el paraguas teórico de la psicología positiva han surgido modelos que explican el bienestar. El primer modelo analizado fue propuesto por Seligman (2011). Para este autor, el bienestar

implica la capacidad de un ser humano para alcanzar su potencial máximo en la búsqueda de su felicidad y satisfacción en las tareas que desempeña cotidianamente. Su teoría del bienestar está basada en cinco pilares. Este modelo es denominado PERMA y se detalla en la Figura 1.

**Figura 1. Modelo de Bienestar PERMA**



*Fuente: Elaboración propia basada en Seligman, 2011*

Para Seligman (2011), ninguno de los cinco componentes constituye por sí solo el bienestar, sino que cada uno contribuye a alcanzarlo. La Tabla 1 resume la forma en que cada componente se relaciona con la construcción de bienestar en el ámbito de la docencia.

**Tabla 1. Relación del modelo PERMA con el entorno laboral docente**

Componente del modelo PERMA	Incidencia en la práctica docente
Emociones positivas	Fomentar situaciones que generen emociones positivas en la práctica docente y ejercitar la atención en lo positivo del día a día. Ejemplos de emociones positivas que se pueden ejercitar en el entorno laboral docente son: gratitud, esperanza, amor, asombro e inspiración.
Compromiso	Para que en la práctica docente se evidencie vigor, dedicación y absorción (componentes del <i>engagement</i> ) es importante identificar fortalezas personales y buscar nuevos retos profesionales mediante los cuales se puedan aplicar las fortalezas de cada docente.
Relaciones sociales	Plantear talleres para generar cercanía entre el equipo docente y el personal administrativo y directivo. Se ha demostrado que la cercanía emocional permite construir relaciones sociales satisfactorias y más duraderas.
Propósito	El trabajar en el propósito asociado a lo que realizan en sus vidas puede ser muy beneficioso y puede contribuir al bienestar puesto que se puede evidenciar el impacto de la tarea docente en la vida de otras personas. Este trabajo reconecta con la vocación y pone los fines que se persiguen con la educación por encima de los obstáculos cotidianos.
Logro	El cumplir con metas en el entorno laboral contribuye al bienestar. Es importante reconocer los logros docentes tanto si son cotidianos o relacionados con la formación continua.

*Fuente: Elaboración propia*

Otro modelo que trabaja el bienestar, con algunos puntos en común con el modelo de Seligman (2011), es el modelo de Ryff (1989) de Bienestar Eudaimónico que se muestra en la Figura 2.

**Figura 2. Componentes del Modelo de Bienestar de Carol Ryff**



*Fuente: Elaboración propia basada en Ryff (1989)*

La Tabla 2 describe brevemente lo que significa cada componente.

**Tabla 2. Dimensiones del Modelo de Bienestar Eudaimónico**

Dimensión	Definición
1. Autoaceptación	Capacidad de sentirse bien consigo mismo, consciente de las propias limitaciones.
2. Relaciones positivas	Mantener relaciones sociales estables, significativas con un círculo de personas cercanas, de confianza.
3. Autonomía	Actuar de acuerdo con valores y juicios propios, sin sucumbir a la presión social, y autorregular la propia conducta.
4. Dominio del entorno	Habilidad para seleccionar o establecer espacios favorables para la satisfacción de necesidades propias.
5. Crecimiento personal	Enfocarse en el desarrollo de las potencialidades, en el esfuerzo individual para ser la mejor versión de uno mismo.
6. Propósito en la vida	Capacidad para darse cuenta del sentido de su vida y de plantearse una serie de objetivos que permitan conceder un propósito a la propia existencia.

*Fuente: Elaboración propia basada en Ryff (1989)*

Los dos modelos de bienestar revisados son la base teórica de programas de intervención que contribuyen al bienestar emocional docente, como ha sido el caso de propuestas innovadoras en este ámbito, las que se explicarán más adelante (Beckett et al., 2015; García, 2017). En términos generales, el bienestar está determinado por las relaciones que mantiene el docente con otros (cantidad y calidad de relaciones), el sentir que pertenecen a algo más grande que ellos mismos (mantener un propósito

que dote de significado a nuestras vidas), el plantearse metas y disfrutarlas mientras dan pasos para acercarse a ellas, etc.

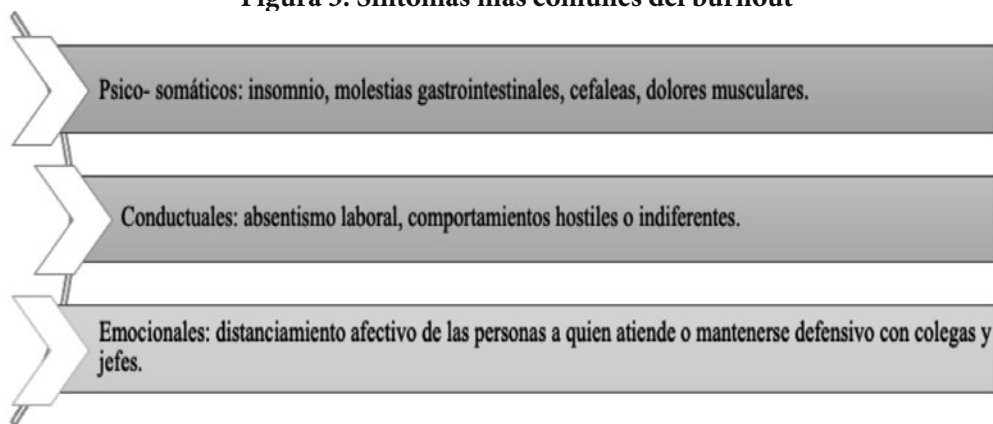
## Amenazas al bienestar docente

Tras haber revisado brevemente los modelos de bienestar desde la psicología positiva, los cuestionamientos que surgen son: ¿cuáles son las amenazas a la salud emocional docente?, ¿cómo contribuir a su bienestar emocional? Para resolver estas interrogantes se tomaron como referencia algunos datos publicados recientemente a nivel internacional. Uno de los estudios que llamó la atención fue el llevado a cabo por Cipriano y Brackett (2020) quienes, al preguntar a docentes estadounidenses de primaria y secundaria cuáles son las emociones que dominan en ellos asociadas a su labor profesional, respondieron ansiedad, miedo y preocupación.

Es comprensible experimentar estas emociones en el contexto de confinamiento asociado a la pandemia, puesto que los docentes deben combinar las labores profesionales con la educación virtual y las responsabilidades familiares al mismo tiempo y desde el mismo espacio, sus hogares. Si a esto se suman las reducciones salariales, la incertidumbre de si contarán con su trabajo actual en el futuro y el temor al contagio resulta evidente que la ansiedad, el miedo y la preocupación sean las emociones dominantes en los educadores. Pero lo curioso es que, cuando se había formulado la misma pregunta en el 2017 a más de 5000 docentes, las respuestas también apuntaron a emociones negativas: los encuestados respondieron que se sentían frustrados, abrumados y estresados. Al indagar en las causas que produjeron estas emociones una de las que más llama la atención es el escaso o nulo entrenamiento en educación socio-emocional que reciben los maestros, lo que les impide sortear con éxito los desafíos cotidianos a los que se enfrentan. Otro estudio reciente que llega a conclusiones similares fue llevado a cabo en España a alrededor de 10 000 personas. Entre los resultados destaca que el 92,8 % de los docentes exhibe desgaste emocional, estrés, angustia o ansiedad a causa del confinamiento y de la educación a distancia (Central Sindical Independiente y de Funcionarios, 2020).

Otro de los problemas que amenaza el bienestar emocional docente es el síndrome de burnout. Se denomina burnout o “estar quemado por el trabajo” al cansancio emocional, lo que conlleva una pérdida de motivación y sentimientos de inadecuación y fracaso (Maslach y Jackson 1981). El burnout es producto del estrés laboral y, aunque puede aparecer ante cualquier tipo de trabajo, la evidencia muestra que hay mayor incidencia en las profesiones de ayuda y servicio (doctores, enfermeras, educadores). Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) definieron al burnout como una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo. Consta de tres dimensiones: agotamiento, cinismo e ineficacia profesional. La Figura 3 describe de la sintomatología del burnout.

**Figura 3. Síntomas más comunes del burnout**



*Fuente: Elaboración propia basada en Arís (2005)*

Se ha demostrado que el burnout es una de las causas por la que muchos docentes se plantean abandonar su profesión, debido a que comprenden que las demandas propias de su trabajo exceden las capacidades o recursos con los que cuentan para hacer frente a su labor de manera satisfactoria (Cheng, 2008; Moreno-Jiménez et al., 2009). Ante esta problemática se vuelve fundamental establecer estrategias tanto a nivel institucional como personal para prevenir o superar el burnout. La Tabla 3 describe algunas estrategias para ese fin aplicables al profesorado.

**Tabla 3. Estrategias para prevenir el burnout docente**

Estrategias individuales		Estrategias institucionales	
Motivación y propósito	Plantearse preguntas relacionadas con las razones por las que se escogió la profesión docente y reflexionar en el aporte social de la profesión.	Respetar el tiempo libre del docente	Cuando más tiempo dispone un docente para compartir con su familia o realizar las actividades que más disfruta, mejor será su salud emocional y, por tanto, también su rendimiento profesional.
Autoeficacia	Crear en sus propias capacidades para poder enfrentar los retos que le presenta su profesión día a día. Confiar en su experiencia y los logros alcanzados a lo largo de su vida profesional.	Desarrollar programas de intervención en educación emocional	La gestión emocional es indispensable en la profesión docente, pero muchos profesores desconocen las estrategias que pueden usar para autorregularse y para apoyar la regulación de sus alumnos.
Inteligencia emocional	No negar ni reprimir las emociones desagradables. Reconocer, comprender y gestionar las emociones.	Propiciar el trabajo colaborativo	El trabajo colaborativo con colegas puede ser una fuente importante de contención ante los desafíos laborales.
Autocuidado	Incorporar en las rutinas cotidianas ejercicio físico y prácticas de relajación.	Programas de liderazgo para directores	Cuando no hay un liderazgo positivo de los directivos, se genera un clima laboral negativo que puede desembocar en burnout de los docentes e incluso en el abandono de sus funciones.

*Fuente: Elaboración propia*

### **Intervenciones basadas en psicología positiva que contribuyen al bienestar docente**

La investigación demuestra que abordar el bienestar de los docentes se correlaciona positivamente con la salud física, creatividad, relaciones sociales, productividad, entre otras variables (Howell et al., 2007). Además, como lo señalaron Romero de Arce et al. (2003), el bienestar no solo se puede enseñar y aprender, sino que, por los beneficios antes señalados, debería incorporarse en el currículo y en la formación docente. Por lo tanto, el sistema educativo está llamado a contribuir al desarrollo pleno de todos los actores implicados en el proceso educativo. El objetivo es promover el bienestar para disfrutar de vidas productivas y plenas. Este aspecto constituye la base de la educación positiva (Adler, 2017). El punto de partida serán los maestros por la importancia destacada anteriormente.

La Tabla 4 recoge dos programas de intervención aplicados a docentes, cuyos objetivos generales fueron incrementar su bienestar.



Tabla 4. Programas de intervención para mejorar el bienestar docente

Detalles del programa	Programa de Bienestar Emocional Docente (García, 2017)	Programa de Bienestar Docente (Beckett et al., 2015)
País	España	Chile
Muestra	300 educadores	31 educadores
Instrumentos de medida utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Afectos Positivos y Negativos PANAS (Watson, Clark y Tellegen, 1988)</li> <li>- Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994)</li> <li>- Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) Salovey y Mayer (1990).</li> <li>- Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE, Rosenberg, 1965, 1989)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de bienestar psicológico (Ryff, 1989)</li> <li>- PEM orientación a la felicidad (Peterson, Park y Seligman, 2005)</li> <li>- Escala de Afectos Positivos y Negativos PANAS (Watson, Clark y Tellegen, 1988)</li> <li>- Escala de Orientación hacia la Vida Revisada (Scheier, Carver y Bridges citada en Ferrando, Chico y Tous, 2002)</li> <li>- Escala de Esperanza para Adultos (Snyder et al., 1991)</li> <li>- Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981)</li> </ul>
Número de sesiones	6 sesiones (15 horas)	7 sesiones (19 horas)
temáticas	Optimismo, afectos positivos, inteligencia emocional, autoconocimiento, autoestima, creatividad.	Técnicas para mejorar el bienestar, optimismo, regulación emocional y relaciones interpersonales. Trabajar distorsiones cognitivas.
Resultados obtenidos	Aumento del bienestar en las dimensiones: optimismo, inteligencia emocional y afecto positivo.	Se evidencia un impacto positivo sobre el bienestar docente, especialmente en las variables de autoaceptación y vida placentera.

*Fuente: Elaboración basada en Beckett et al. (2015) y García (2017)*

Estos programas demuestran que es posible incrementar el bienestar emocional docente, siempre y cuando se haya seleccionado un plan respaldado en un marco teórico científico, en herramientas de evaluación alineadas a dicho marco teórico, en un programa estructurado y en la posterior evaluación de su impacto.

## Conclusiones

Los docentes son agentes clave en el proceso educativo de los niños, por tanto, es vital cuidar su bienestar emocional. Las demandas inherentes a la profesión hacen que quienes ejercen como docentes puedan sufrir estados emocionales negativos y situaciones de estrés que pueden llevar al burnout. En este artículo se han puesto de manifiesto evidencias de los aportes de la psicología positiva para incrementar el bienestar docente, pero la aplicación de programas que conlleven un impacto positivo requiere la decisión de directivos que trabajen en el cuidado de sus docentes y de expertos que puedan estructurar y aplicar programas en educación con una alta rigurosidad científica.

## Referencias bibliográficas

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Arís, R. N. (2005). *El síndrome de burnout en los docentes de educación infantil y educación primaria en la zona del Valle Occidental*. [Tesis Doctoral]. Universitat Internacional de Catalunya.
- Beckett, E., Von Schultendorff, A. y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *PEL Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 151-71.
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios (2020) *Encuesta de CSIF presentada hoy: un 93 % de docentes sufre desgaste emocional y estrés por el confinamiento*. <https://www.csif.es/contenido/castilla-y-leon/educacion/297370>.
- Cheng, M. N. (2008). *Job stress, self-efficacy, burnout, and intention to leave among kindergarten teachers in Taiwan*. Lynn University.
- Cipriano, C. y Brackett, M. (2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They Need SEL Now More Than Ever. <https://n9.cl/l03l>.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank.
- García Jiménez, M. E. (2018). Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- Howell, R., Kern, M. L. y Lyubomirsky, S. (2007). Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review*, 1, 83-136.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. 2.ª ed. ASCD.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., Rodríguez Carvajal, R., Martínez Gamarra, M. y Ferrer Puig, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multimuestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Niass, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Romero de Arce, K., Salas de Morales, M., Reinoza Dugarte, M., García Rojas, M. y Moreno Santafé, R. (2013). Psicología positiva: un estilo de vida llevado a la educación. *Educere*, 17(58), 443-453.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Seligman, M. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- UNESCO (2006). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago, Chile: OREALC/LLECE, Salesianos Impresiones.

# **Estrategia de formación en línea para agentes educativos a través de la plataforma de la Primera Infancia Puebla (PIP)**

**Claudia Guzmán Zárate**

*Universidad Autónoma de Puebla*  
claudiaguzman@correo.buap.mx

**Saraí Aguilar González**

*Universidad Autónoma de Puebla*  
aguilarsarai33@gmail.com

**Doris Jiménez Flores**

*Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba, SC.*  
dorisarijf@gmail.com

## **Resumen**

Los agentes educativos que acompañan la formación de la primera infancia deben contar con los conocimientos esenciales para su proceso de formación. Por tanto, la formación de los padres y madres, cuidadores, profesores y tutores será esencial para el infante y debería ocurrir mediante la colaboración de las familias, autoridades, instituciones educativas y sociedad civil. El objetivo de este trabajo es contribuir al fortalecimiento de la Red de Estancias Infantiles y la atención integral de la primera infancia en el estado de Puebla a través del diseño de una plataforma digital. Como resultado, se demuestra que se deben proporcionar conocimientos básicos a los agentes educativos para que puedan acompañar y apoyar a los niños durante su desarrollo, esto requiere la conformación de diferentes equipos con el fin de ejecutar las actividades, a través de esta coordinación y del establecimiento de roles para lograr cumplir con los objetivos de la educación en la primera infancia.

**Palabras clave:** Agentes educativos, estrategia de formación, plataforma digital, primera infancia.

## **Abstract**

The educational agents that accompany early childhood training must have the essential knowledge for their training process. Therefore, the training of parents, caregivers, teachers and guardians will be essential for the infant and should occur through the collaboration of families, authorities, educational institutions and civil society. For this reason, the Meritorious Autonomous University of Puebla (BUAP) participated in a project financed by the Mixed Fund for the Promotion of Scientific and Technological Research (Conacyt-Government of the State of Puebla), called Puebla Early Childhood Platform (PIP) with the objective of to meet some demands and needs and to contribute to the strengthening of early childhood education through the design, development and implementation of a digital platform. Initial education. This document presents the characteristics of the training strategy implemented in the platform and the experience of the first implementation of the courses and workshops in which 306 educational agents participated.

**Keywords:** Digital platform, development' strategy, early childhood, education agents.

## Introducción

Una de las principales funciones de la universidad es relacionarse con los diversos ámbitos para coadyuvar a la solución de problemas y atender requerimientos que el entorno demanda. De esta manera, desde la licenciatura en Procesos Educativos surgió la iniciativa de contribuir a uno de los sectores menos favorecidos, el relacionado con la primera infancia. En tal sentido, esta investigación buscó comprender las necesidades de los diversos agentes educativos involucrados en la educación inicial, pues se concibe a esta etapa como una prioridad en la que deben trabajar el Gobierno, los centros educativos, la comunidad y la familia.

Así comienza la conformación del proyecto auspiciado por el Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica Conacyt y Gobierno del Estado de Puebla. El objetivo del proyecto es contribuir al fortalecimiento de la Red de Estancias Infantiles y la atención integral de la primera infancia en el estado de Puebla a través del diseño de una plataforma digital que integre: (1) un sistema para concentrar información censal sobre las características relacionadas con la cobertura, infraestructura y operación de las estancias infantiles y los centros de atención para la primera infancia en el estado; (2) un módulo de registro y administración de datos de los usuarios; (3) un micrositio para difundir procesos de formación dirigido a agentes educativos; y (4) un portal de acceso libre a recursos e información relevante y actual sobre el desarrollo infantil temprano.

Este trabajo enfatiza el punto tres: la creación de un micrositio para difundir un proceso de formación dirigido a agentes educativos. Para ello se conformó una estrategia que, mediante la oferta de cursos y talleres, contribuyera al desarrollo de competencias para los responsables de educar a los niños de 0 a 3 años. A partir de este espacio, los participantes obtienen información actual sobre la atención a la primera infancia, el desarrollo infantil temprano y otros temas de interés al respecto para los agentes educativos.

## La educación inicial, los agentes educativos y las necesidades de formación

Es importante retomar las iniciativas educativas oficiales (SEP) para priorizar la atención a la primera infancia para lo cual se diseñó el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI), cuyas principales acciones son dar impulso a las trayectorias formativas de los agentes educativos y a la legislación en materia de desarrollo ciudadano infantil. Al mismo tiempo, en el marco de la Reforma Educativa retoma importancia el carácter integral de la educación inicial sustentada en tres ejes: las bases teóricas, los enfoques pedagógicos y la metodología que apunte a la atención de los niños y de las familias (SEP, 2017).

En este contexto, el Sistema Educativo Nacional tiene presente que la Educación inicial se debe conformar desde una mirada inclusiva, equitativa y solidaria, tomando en cuenta la diversidad de contextos. Este nivel educativo es responsable de brindar a los niños menores de tres años atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada, así como orientación a los padres de familia y adultos que interactúan con ellos, lo que contribuirá a que los participantes puedan desarrollar potencialidades, talentos y capacidades; formar valores y establecer formas de convivencias sanas y pacíficas; aprender a respetar y amar la naturaleza y el entorno; adquirir consciencia de sí mismos y del lugar que ocupan en el núcleo familiar y social; formar hábitos de higiene, alimentación y cuidado de la salud; encauzar los sentimientos y las emociones para conformar la personalidad armónica e integrada y a fortalecer su autoestima para alcanzar madurez y autonomía (SEP 2017).

Ante tan amplios compromisos que cumplir en esta etapa del desarrollo infantil, los agentes educativos cumplen un papel fundamental como corresponsables de la construcción de los procesos y aprendizajes, por lo que se espera que logren interactuar de manera solidaria, oportuna y colaborativa para poder incidir en la construcción armónica del tejido social mediante la detección a tiempo de cualquier alteración en el proceso de desarrollo.

El Proyecto de la Plataforma de la Primera Infancia (PIP) también recurre, como marco de

referencia, a las directrices para la educación inicial dadas en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el Programa Sectorial de Educación, destacando las siguientes estrategias: asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, impulsar la educación inicial en las diversas modalidades del servicio poniendo énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables y entre ellos a la primera infancia y a los agentes educativos que participan de ella. Sus líneas para la intervención son: difundir la importancia de la educación inicial como una etapa con profundos efectos en el desarrollo físico, intelectual y emocional de las personas; impulsar el desarrollo de esquemas de apoyo pedagógico fortaleciendo las instituciones que ofrecen educación inicial; ofertar materiales impresos, audiovisuales y en línea destinados al apoyo de los agentes educativos que ofrecen educación inicial e investigar modelos y prácticas de educación inicial que aseguren la mejor atención para distintos grupos (SEP, 2017).

## Agentes educativos

El agente educativo, desde la perspectiva de Gallego (1998), es un mediador del conocimiento, un comunicador que ayuda a los niños a estar en contacto con el mundo, con todas sus posibilidades y lenguajes, y a contemplarlo desde puntos de vista nuevos, que permite la construcción de un ambiente de autonomía y libertad, que sabe escuchar y garantizar la planeación de actividades diarias, los tiempos y espacios dedicados al juego, la comunicación, etc., pues es sensible a las necesidades de cada niño, propicia ambientes de aprendizaje para que se sientan amados, protegidos y libres. Entre sus principales funciones está atender la educación de la primera infancia, ya que:

Para crecer, además de un ambiente propicio para la exploración, los niños necesitan la guía del agente educativo, que con su acompañamiento emocional favorezca el hecho de aprender a aprender, los estimula para descubrir en compañía, estando atento, observando y dispuesto a intervenir activamente cuando el juego del niño parece decaer o cuando se presentan inconvenientes y desafíos (SEP, 2017, p.185).

En el proyecto de la PIP se ha considerado como agente educativo a las personas que trabajan en educación inicial, independientemente de la institución, modalidad, función que desempeñan, nivel de escolaridad, región del país o características de la población, así como a aquellos que acompañan y fortalecen el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 0 a 3 años de edad como la directora o el director que planea y coordina el funcionamiento del servicio, las educadoras, las puericultoras y asistentes, el doctor y la enfermera, los familiares y demás actores (SEP, 2017). Desde estas concepciones y principios se pensó en el diseño de los cursos para atender los lineamientos de la SEP tomando como premisa las características de los posibles usuarios de esta plataforma.

## Necesidades

A partir de la revisión de documentos oficiales de la SEP, de la observación y el diálogo con las personas expertas a cargo de la primera infancia (reuniones y entrevistas) se logró identificar las principales necesidades. Por otra parte, se retomaron los fundamentos del modelo educativo *Un buen comienzo* puesto que se rige bajo el enfoque de derechos y según las nuevas perspectivas acerca del desarrollo de los niños, las teorías sobre el acompañamiento emocional, apego, comunicación, prácticas sociales, vínculo con los niños y sus familias y da importancia al contexto para las adecuadas prácticas de crianza (SEP, 2017). Con estos elementos se diseñaron los cursos y talleres que brindarán las bases teóricas, metodológicas y prácticas para la orientación de los agentes educativos.

Entre las principales necesidades detectaron:

- Capacitación continua y acompañamiento para los agentes educativos.
- Formación integral para que los agentes educativos transformen sus prácticas para lograr el desarrollo de los niños.

- Atención a las características de los diferentes agentes educativos dependiendo del contexto en el que se desenvuelven.
- Considerar las bases teóricas del desarrollo durante la primera infancia.
- Llegar a un gran número de agentes educativos para fortalecer las redes de atención a la primera infancia.
- Dar continuidad a los programas ya implementados por la SEP.

En el diseño de los cursos y talleres se tomaron en cuenta los temas que la SEP había asumido desde hace tiempo a través de algunos documentos y puesto en práctica de manera más sistematizada a partir del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la educación inicial (MAEI). Entre los temas abordados están el apego, el amor, el cuidado, la prevención, el juego como experiencia básica, la importancia del lenguaje y la comunicación, el desarrollo corporal y el movimiento.

## La estrategia de formación y el trabajo interdisciplinar

Para contribuir al proceso formativo de los agentes educativos se construyó la propuesta a partir de una red colaborativa interdisciplinar. Participaron para el diseño de los contenidos expertos en los temas abordados: el Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba del Consejo Puebla de Lectura y profesoras de la BUAP.

Los otros elementos del equipo que trabajó en el proyecto correspondieron al diseño instruccional que fue diseñado por estudiantes y profesores de la licenciatura en Procesos Educativos; el grupo que trabajó en el diseño de materiales y recursos didácticos estuvo conformado por estudiantes y docentes de la licenciatura en Diseño Gráfico; la elaboración de recursos digitales y el apoyo y soporte en la plataforma estuvo a cargo de la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC) de la BUAP, que también se encargó de la difusión y seguimiento de los cursos y talleres en la plataforma Moodle; y el Departamento de Software que trabajó en las funciones técnicas de la plataforma. Esta perspectiva multidisciplinaria consolidó el proyecto y cubrió los requerimientos del área de educación inicial de la SEP, beneficiario directo del proyecto.

Las fases para la implementación de la propuesta fueron las siguientes:

- Efectuar el diagnóstico para identificar las necesidades.
- Construir el perfil de los actores para impartir los cursos y talleres, así como el de los usuarios.
- Establecer los objetivos.
- Planear las diferentes acciones orientadas por los objetivos.
- Implementar una prueba piloto.
- Evaluar el primer momento.
- Implementar la primera emisión.
- Evaluar el segundo momento de implementación.

Se bosquejaron los siguientes perfiles para los participantes (características y funciones):

**Perfil del diseñador de los talleres y cursos:** identifica las necesidades de la primera infancia a nivel nacional, cuenta con los conocimientos y experiencia en el diseño de cursos/talleres, tiene experiencia en formación presencial, semipresencial y a distancia, es capaz de proponer actividades para atender a los diferentes usuarios que participen en la Plataforma Integral de Atención para la Primera Infancia (PIP), está comprometido y es responsable de los procesos formativos, resuelve problemas y toma decisiones de manera colaborativa.

**Perfil del diseñador instruccional de los talleres y cursos:** cuenta con los conocimientos y experiencia en diseño instruccional, conoce diferentes plataformas digitales, es capaz de proponer actividades para atender a la primera infancia, está comprometido con la mejora de los procesos formativos, conoce las necesidades de la primera infancia a nivel nacional, conoce las políticas educativas de esta etapa del desarrollo del individuo, asume una postura crítica frente a la atención de la primera infancia, resuelve problemas y toma decisiones de manera colaborativa.

### **Sujetos a los que se dirige el proyecto:**

Esta formación está pensada para distintos participantes y agentes educativos convencidos de la relevancia y trascendencia de la educación inicial, por lo que podrán aprovechar este espacio:

**Perfil del participante** (madres y padres de familia/educadores/docentes/directivos): muestra interés por conocer el cuidado de la primera infancia, es sensible ante las necesidades de la primera infancia, reconoce la necesidad de atender y resolver los problemas propios como actor en la formación del individuo en esta etapa, es responsable de su aprendizaje, posee conocimientos básicos de la web para manejar plataformas educativas.

### **Objetivos específicos de la formación en línea**

Diseñar una estrategia de formación en línea utilizando una plataforma de aprendizaje, dirigida a los agentes educativos de las estancias infantiles y los servicios de atención que operan en el estado de Puebla, así como a padres, madres y cuidadores de niños de 0 a 3 años.

### **Aspectos metodológicos de la intervención en línea**

Implicó la selección de la plataforma, actividades y etapas. La formación se lleva a cabo a través de una Plataforma Integral de Atención para la Primera Infancia (PIP) basada en Moodle, esta requiere del trabajo autogestivo por parte del usuario ya que la modalidad es a distancia, aunque sí se cuenta con la asesoría de tutores para resolver dudas respecto al uso de la plataforma y el seguimiento de las actividades. La plataforma está integrada por dos cursos y dos talleres que ponen especial atención en temas como la lectura, la sexualidad, la teoría sobre el desarrollo de los niños y el juego. La propuesta parte del paradigma constructivista, concibe al aprendizaje situado como enfoque metodológico, pone en marcha actividades de reforzamiento y evaluaciones, busca que los agentes educativos construyan o refuercen conocimientos que son claves para brindar a los niños durante la primera infancia la atención y cuidados necesarios para lograr trabajar con su personalidad, habilidades, principios y valores.

En el diseño de esta plataforma participan docentes de distintas áreas para ofrecer una perspectiva multidisciplinar y una mirada hacia la formación integral para el aprendizaje. En la primera etapa se elabora un documento rector que sirve como eje y guía para ejecutar el proyecto, a través del cual se planea el diseño instruccional y de recursos digitales con la participación conjunta de expertos en procesos educativos, diseño y del área digital de la BUAP; posterior a la creación del documento rector se delinear los contenidos, el diseño instruccional y se construye cada uno de los cursos y talleres y todos los recursos para su ejecución.

En la segunda etapa se implementa y evalúa la formación. Es importante mencionar que se llevó a cabo una prueba piloto para efectuar un primer acercamiento a los agentes y ajustar los últimos detalles, posteriormente se presentó oficialmente la plataforma ante autoridades y luego inició una campaña de promoción para lo cual se visitaron diferentes regiones del estado de Puebla. Los cursos y talleres se abrieron al público durante el mes de marzo, y en ellos participaron 306 agentes educativos. A continuación, se describe cada una de las etapas:

**Tabla 1. Etapa 1 Diseño- Construcción- Producción**

Acciones generales	Acciones específicas	Productos
Elaborar los lineamientos, etapas y características de la formación en línea de la PIAPI.	Diseñar la estrategia de formación de conformidad con los referentes teóricos que soportan la propuesta y seleccionar las metodologías para el aprendizaje y enseñanza y el proceso de evaluación.	Documento rector de la formación en línea de la PIAPI.
Diseñar e impartir de forma virtual el curso “Las bases científicas del desarrollo infantil temprano: el valor de los primeros años de vida” dirigido a agentes educativos y padres de familia, en colaboración con el Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba.	Diseño de objetivo general y específicos para cada tema, selección del contenido, elegir la metodología y las estrategias más pertinentes. Elaborar el diseño instruccional y el diseño de materiales, recursos audiovisuales y multimedia. Conformar la propuesta de evaluación.	Curso en línea con una duración de cuatro semanas dirigido a agentes educativos. Al finalizar el taller se otorga una constancia de participación.
Diseñar e impartir de forma virtual el taller “Formar grandes lectores desde pequeños” dirigido a agentes educativos, en colaboración con el Consejo Puebla de Lectura.		
Diseñar e impartir de forma virtual el curso “La voz que lee y alimenta intercambios” dirigido a padres y madres de familia, en colaboración con el Consejo Puebla de Lectura.		
Diseñar e impartir de forma virtual el taller “Educar con perspectiva de género: un mundo para todos y para todas” dirigido a padres y madres de familia y responsables de los centros de atención para la primera infancia. Producción: Miriela Sánchez Rivera.		

*Fuente: Elaboración propia*

**Tabla 2. Etapa 2 (Implementación- Evaluación)**

Acciones generales	Acciones específicas	Productos
Implementar y evaluar los cursos y talleres en línea.	Seguimiento de los cursos y talleres antes, durante y después de su implementación.	Reporte y análisis de resultados.

*Fuente: Elaboración propia*

**Tabla 3. Etapa 3 Evaluación**

Actividades comprometidas	Actividades realizadas
Evaluación: Evaluar los resultados de la implementación del taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proceso de evaluación se ejecutó en los siguientes momentos:</li> <li>Revisión por equipo de formación.</li> <li>Revisión y evaluación interdisciplinar (equipo de expertos, procesos educativos y diseño).</li> <li>Elaboración de una prueba piloto y, a partir de los resultados, se llevaron a cabo las modificaciones pertinentes.</li> <li>Envío de cuestionario de evaluación a todos los participantes.</li> <li>Elaborar un informe final que se anexa.</li> </ul>



Implementación Poner en marcha el curso con una muestra de seis a diez participantes.	Se aplicó una prueba piloto y a partir de los resultados se hicieron las modificaciones pertinentes. La muestra estuvo conformada por trece participantes.
Informe de resultados: Elaborar el informe de resultados.	Se envió un cuestionario de evaluación a todos los participantes y se elaboró un informe. El instrumento está conformado por dos secciones, la primera para valorar la pertinencia de la plataforma y la segunda acerca del contenido, cada parte cuenta con un apartado de observaciones para comentarios y sugerencias. Se inscribieron 415 participantes en la evaluación y se tomó una muestra de 236 personas.

*Fuente: Elaboración propia*

Durante la primera emisión los cursos y talleres ofertados fueron cuatro en total. La mayor parte de los participantes solamente tomaron un curso. Los agentes que estuvieron interesados en tomar los cursos fueron 180 docentes, 50 educadores sociales, 3 asistentes educativos, 9 estudiantes, 8 promotores educativos, 2 supervisores escolares, 45 padres/madres y 9 profesionistas de otras áreas. El curso/taller que mayor demanda tuvo fue el de la “La voz que lee y alimenta intercambios”, seguido por “Las bases científicas del desarrollo infantil temprano”, “Educar con perspectiva de género” y “Formar grandes lectores desde pequeños”.

### Aspectos significativos de la experiencia de formación en línea

Para implementar la estrategia se debió reunir al equipo experto, dispuesto a participar en este proyecto de alto impacto educativo, social y humano, de esta manera se pensó en todas las posibilidades para ofrecer cursos y talleres que pudieran incluir a diferentes actores a través de una plataforma digital. Ello comprendió un gran reto, debido a que los cursos/talleres podrían ser tomados por padres de familia, cuidadores, educadores o directivos. El propósito es proporcionar los conocimientos básicos para que los agentes educativos puedan acompañar y apoyar a los niños durante su desarrollo.

Los contenidos fueron seleccionados de acuerdo con la propuesta de expertos y atendiendo a las expectativas de los usuarios, pero sobre todo la edad y características de la primera infancia, a la que se concibió desde una mirada más integral, humana, social, sensible y con voz propia, entendiendo que “atender a la primera infancia es una pieza clave para que los niños tengan un mejor futuro y accedan a mejores oportunidades de vida [dado que], es la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital” (Irwin et al., 2007, p.7).

El proceso de diseño, implementación y evaluación implicó la conformación de diferentes equipos que pudieran llevar a cabo las actividades. A través de esta coordinación y del establecimiento de roles se logró cumplir con los productos, echar a andar la propuesta, dar seguimiento a los avances y evaluar los resultados obtenidos.

### Reflexiones finales

La implementación de una estrategia como la plataforma Primera Infancia Puebla (PIP) vinculó distintas esferas sociales: el Estado, instituciones de investigación como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en temas de interés y gran relevancia para brindar, a través de la formación, un mejor futuro y una mejor calidad de vida para los infantes. La modalidad en línea desde la que fue pensada y construida esta plataforma le dio mayor accesibilidad, mayor alcance e impacto en distintos contextos, por lo que aportó al objetivo estipulado desde el inicio.

Se debe subrayar que trabajar directamente con los agentes educativos encargados de los niños es de suma importancia debido a que las prácticas de crianza y los conocimientos sobre el desarrollo

de los niños tendrán implicaciones directas en ellos, lo que supone una inversión acertada porque muestra cambios positivos a corto, mediano y a largo plazo. Por eso, se debe resaltar la iniciativa de incluir a los padres dentro de las personas a las que estaba dirigida la plataforma, pues, como adujeron Rivera y Milicic (citado en Razeto, 2016), la complejidad del fenómeno amerita una mirada interdisciplinaria, sobre todo si se comprende que la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños. Por ello, mediante este proyecto se pudieron trabajar temas tan esenciales como el aspecto emocional, la importancia del lenguaje y la comunicación, el desarrollo corporal, el apego, el cuidado, la prevención, el juego como experiencia básica, las prácticas sociales y, lo más destacable, se pudo reforzar el vínculo de los niños con sus familias.

## Referencias bibliográficas

- Gallego, L. (1998). *Educación infantil*. Aljibe.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Producción Bettyandjan.com. Informe Final.
- Jaramillo, L. (2009). *La política de primera infancia y las madres comunitarias*. Zona Próxima.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 450.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. <https://n9.cl/3d7oa>.

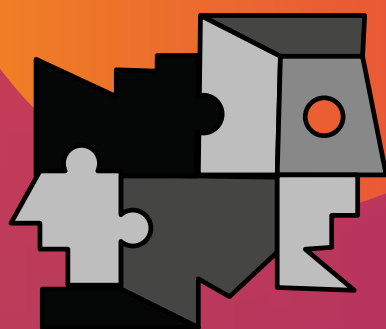




## **Colección Memorias**

Contempla la publicación de trabajos de alta calidad sometidos a revisión de pares ciegos, expuestos en eventos académicos de relevancia nacional e internacional.

La UNAE crea este espacio como una posibilidad de exposición de resultados de proyectos académicos relevantes que aporten al crecimiento e innovación de diferentes áreas del conocimiento.



**MEMORIAS**  
COLECCIÓN UNAE