

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Evaluación Protocolo Aplicación de Tareas
para el Desarrollo Socio – Cognitivo en niños(as) de 37 a 71 meses
en el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia
Modalidad Ámbito Familiar
Secretaría Distrital de Integración Social

Ileana Sofía Aja Medina

y

*** Juan José Giraldo Huertas**

Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana

Febrero de 2016

*** Asesor**

Resumen

La creación e implementación de programas de educación con la Primera Infancia y la participación de la familia, son cada vez más importantes para potenciar el desarrollo infantil y el cuidado parental calificado, en pro de mejorar la calidad de vida integral de las comunidades. Dentro de estos programas, se ha apuntado a realizar procesos de formación pedagógica en el hogar, en donde los niños(as) y sus familias participan activamente bajo la guía de personal docente. Uno de ellos, es la modalidad de Ámbito Familiar, dirigido por la Secretaria Distrital de Integración Social, quien en su accionar en los hogares busca promover integralmente el desarrollo en los niños(as) y cuidadores. Esto se hace mediante la implementación de actividades pedagógicas dirigidas por un docente en un contexto denominado como encuentro pedagógico domiciliario. A partir del análisis de un caso único y de la aplicación de un instrumento con tareas para el desarrollo socio - cognitivo, se pretende retomar las experiencias de este trabajo, con el fin de aportar a la modalidad la construcción de conocimientos académicos y el uso de instrumentos que soporten la importancia del rol educativo del cuidador y del docente en un contexto de educación y aprendizaje en casa.

PALABRAS CLAVE: Educación inicial, desarrollo infantil, modalidad Ámbito Familiar, encuentro pedagógico domiciliario, desarrollo socio-cognitivo.

Abstract

The creation and implementation of programs for early childhood education and family involvement are becoming increasingly important to enhance child development and parental care qualified towards improving the quality of life of whole communities. Within these programs, it has been suggested to make teacher training processes in the home, where children and their families are active under the guidance of teachers. One of those programs is the modality of Family Circle, led by the District Department of Social Integration, who in their actions in homes integrally promotes the development of children and caregivers. This is done by implementing educational activities led by a teacher in a context referred to as home pedagogical encounter. Starting from the analysis of a single case and the application of an instrument with tasks for socio – cognitive development, it is expected to reproduce the experience of this work, in order to contribute to form the construction of academic knowledge and the use of instruments that support the importance of the educational role of caregiver and teacher in a context of education and learning at home.

KEYWORDS: Early childhood education, child development, family circle modality, home teaching meeting, socio-cognitive development.

Contenido

	Pág.
Justificación	4
Estructuración del problema	10
Objetivos	16
Marco teórico	17
Método	42
Resultados	44
Discusión	60
Conclusiones	67
Referencias	70
Anexos	80

Justificación

En Colombia, durante los últimos años los planes de desarrollo, diseño de políticas públicas y programas comunitarios han estado dirigidos a la construcción e implementación de programas educativos para la Primera Infancia, en donde la familia y/o cuidador tienen un papel protagónico en facilitar y potenciar el desarrollo infantil respecto a procesos educativos, de aprendizaje y desarrollo de habilidades socio-afectivas, entre otros. Esto a su vez, ha aportado a la promoción y garantía de derechos, estilos de vida saludables y disminución de problemáticas socialmente relevantes.

Entre estos planes y políticas encontramos:

- Política pública nacional de Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia- CONPES 109 de 2007
- Política distrital de seguridad alimentaria y nutricional 2007
- El plan decenal de lactancia materna 2010 – 2020
- Política pública de Infancia y Adolescencia en Bogotá 2011 – 2021
- Plan de desarrollo Bogotá Humana 2012-2016

Desde lo social se han realizado esfuerzos considerables que son evidentes en las comunidades atendidas en la mejoría de calidad de vida, adquisición y/o afianzamiento de funciones parentales de cuidado, afecto y crianza; y en los niños(as), hay un mayor desarrollo de habilidades y funciones que les permiten acceder a procesos de educación formal de manera exitosa. Sin embargo, sigue siendo necesario construir y documentar los conocimientos y experiencias adquiridas, desde una perspectiva académica, que aporten herramientas para cualificar el quehacer de docentes y familias para potenciar el desarrollo infantil en los primeros años de vida.

Por lo anterior, el trabajo de grado, que se describe a continuación se fundamenta en la modalidad *Ámbito Familiar* dirigida por la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), como modelo de atención integral a la primera infancia de Bogotá. Este proyecto de la Bogotá Humana, tiene como objetivo potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de Primera Infancia con especial énfasis en los tres primeros años de vida, desde un modelo inclusivo y diferencial, mediante acciones que garanticen el cuidado calificado, las experiencias pedagógicas significativas, el disfrute del arte, la cultura, el juego, la promoción de vida y alimentación saludables y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores (Secretaría Distrital de Integración Social, Proyecto 735: Desarrollo integral de la Primera Infancia, p. 7).

Es así como el programa de *Ámbito Familiar*, busca garantizar y restablecer los derechos de los niños, niñas y sus familias mediante una formación integral que potencie el desarrollo infantil, al igual que las capacidades y recursos de la familia como agente educativo, socializador, protector, promotor y garante de derechos.

Las acciones de esta modalidad de intervención, se basan en la política pública de infancia y adolescencia, mediante el trabajo con madres gestantes y/o con niños(as) hasta los 3 años 11 meses desde diferentes saberes pero de manera complementaria y articulada brindando formación pedagógica en educación inicial, apoyo psico-social, nutricional, desarrollo cultural y promoción de ambientes adecuados y seguros.

Sus actividades tienen lugar en 16 localidades de la ciudad de Bogotá, que al interior están distribuidas en diferentes territorios denominados como nodos pedagógicos. Éstos se definen como unidades de trabajo interdisciplinar e intercomponente, cuyo fin específico es atender de manera integral a 36 grupos conformados por un total 576 familias, niños y niñas desde la gestación hasta los tres años 11 meses.

El nodo pedagógico está compuesto por:

- 1 Coordinador de territorio.
- 12 duplas pedagógicas: Cada dupla opera en equipo, bajo la conformación de un docente con formación profesional y otro, con grado técnico. Ambos planean y lideran encuentros pedagógicos grupales (EPG) para 3 grupos y en espacios diferenciados para un total de total de 48 participantes. Y en los encuentros pedagógicos domiciliarios (EPD) cada maestro(a) tiene a su cargo 24 familias.
- 2 profesionales psico-sociales.
- 2 Nutricionista y/o enfermera.
- 1 auxiliar administrativo.

Por otra parte las acciones de la modalidad, se encuentran enmarcadas desde la perspectiva social – comunitaria y educativa, así:

Desde lo social - comunitario, la modalidad busca llevar a cabo acciones que garanticen los derechos de las niñas y niños en primera infancia en la lucha contra la discriminación y segregación y la promoción de la inclusión social y la equidad (...) Esta propuesta recoge las discusiones técnicas sobre las implicaciones que tienen en el desarrollo infantil, la superación multidimensional de la pobreza, la construcción de redes sociales, el reconocimiento por parte del Estado en el ámbito privado de las familias con mujeres gestantes y niñas y niños en primera infancia, los saberes y prácticas que intergeneracionalmente las madres, padres, abuelas, abuelos, y otros adultos han utilizado para criar y cuidar a sus hijas e hijos, con el fin de que esta tarea se vuelva más consciente e intencional, como una oportunidad para desarrollar capacidades educativas y de trabajo comunitario a favor del bienestar infantil (Secretaría Distrital de Integración Familiar, Modelo Técnico Ámbito Familiar, 2015, p. 1).

Desde la perspectiva educativa, *Ámbito Familiar*, se basa en principios pedagógicos de lectura de realidad, encuentro humano y diálogo de saberes, a partir de los cuales se efectúan las acciones de cada componente del servicio por medio de encuentros pedagógicos grupales (EPG) con una duración de 3 horas semanales. Adicionalmente, el componente de educación inicial, realiza encuentros pedagógicos domiciliarios (EPD) 3 veces al mes, con espacio de duración de 1 hora, en los que se trabaja con la madre y el niño(a) en áreas específicas del desarrollo.

En ese sentido, encontramos que los principios de la modalidad tienen como propósito situar el “cómo” de las prácticas y procesos de atención integral en la Primera Infancia, a través de los encuentros pedagógicos grupales y domiciliarios donde las relaciones entre los niños, niñas, familias, maestras y comunidad, son determinantes del cuidado, protección y desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia, a la luz de la perspectiva de derechos en la modalidad. Lectura de Realidad, Diálogo de Saberes y Encuentro Humano constituyen principios pedagógicos en tanto se comprenden como preceptos rectores de las prácticas de los actores que invoca la modalidad (Secretaría Distrital de Integración Familiar, Modelo Técnico *Ámbito Familiar*, 2015, p. 41).

Teniendo en cuenta que el objetivo esencial, es potenciar el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones tales como cognitiva, afectiva, social, corporal, comunicativa y lúdica, este estudio pretende explorar a través del análisis de un caso único, junto con la aplicación de un instrumento dirigido a fomentar el desarrollo socio-cognitivo, la importancia que tiene este proceso formativo en la familia y el niño(a) teniendo en cuenta:

1. El rol formativo del cuidador en la etapa de la Primera Infancia, dado que es quien provee el acceso inicial a los procesos educativos; y dependiendo de la experiencia que

se construye en esta relación cuidador – niño/a se cimentan las bases de posteriores procesos de aprendizaje y socialización en contextos de educación formal.

2. Hacer un reconocimiento de la importancia y necesidad del rol del docente, quien participa de los procesos educativos entre cuidador – niño/a, bajo el principio de co-responsabilidad, en la orientación de actividades educativas en el domicilio.

Para dar respuesta a lo anterior, el personal docente de la modalidad, implementó un instrumento de evaluación del desarrollo socio – cognitivo en niños/as en el espacio de encuentros pedagógicos en domicilio (EPD) como herramienta para monitorear y cualificar procesos de desarrollo.

El instrumento, es producto de un trabajo articulado de la Universidad de La Sabana con las fundaciones Santa Fé de Bogotá, Corona y la organización OES; el cual se diseñó en el año 2013 para la caracterización de condiciones individuales y familiares, prácticas cotidianas de cuidado, las formas de participación y las redes de apoyo que favorecen o limitan el cuidado de la salud para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 – 5 años en la región Sabana Centro Cundinamarca y 5 municipios de Boyacá. Para ampliar información de las características del instrumento se sugiere revisar el Apendice A.

A partir de lo planteado, desde el punto de vista educativo - académico, este estudio podría ser un inicio que aportaría algunos beneficios a la modalidad de *Ámbito Familiar*, así:

I. En tanto proyecto enfocado a **promover procesos de educación inicial** en Primera Infancia:

- Retroalimentar, fortalecer y promover las competencias parentales del cuidador como agente educativo.

- Identificar los beneficios que el cuidador y niño/a obtienen en el desarrollo integral infantil, a partir del uso de instrumentos como el propuesto en tanto herramienta para las acciones educativas en domicilio.

II. En cuanto al **quehacer docente y las familias** en los encuentros pedagógicos en domicilio:

- Elaborar e implementar actividades educativas en domicilio acordes al contexto del niño(a) y su familia que promuevan el desarrollo infantil en áreas específicas.
- Las familias y/o cuidadores adquieran conocimientos y prácticas educativas, que les permita identificar avances, logros y dificultades en el desarrollo de sus hijos(as).

III. Respecto a la **labor del coordinador en los procesos de seguimiento y acompañamiento** de procesos pedagógicos:

- Documentar, consolidar y sistematizar proyectos y estrategias pedagógicas que generen investigación, evaluación pedagógica y experiencias significativas que potencien el desarrollo de los niños y las niñas, la participación infantil y familiar, el cuidado y la garantía de derechos.
- Diseñar e implementar instrumentos de seguimiento familiar al desarrollo infantil, y promover su uso para la vinculación de prácticas de cuidado y crianza, con los niños y niñas en los encuentros domiciliarios.

Estructuración del problema

La atención integral en Primera Infancia, ha sido una apuesta política y social de varios países, que se han convertido en pilares para implementar y fortalecer este tipo de programas en Colombia, como lo es *Ámbito Familiar*. En ese sentido, podemos rescatar algunos que han servido de base para el diseño de este programa:

Tabla 1. Programas gubernamentales de atención a familias en Latinoamérica y el Caribe

PAÍS	AÑO DE INICIO	NOMBRE DEL PROGRAMA
Perú	1978	Programa Integral de estimulación temprana con base en la familia
Cuba	1992	Educa a tu hijo: Círculos comunitarios para niños de 0 a 2 años
Ecuador	1997	Creciendo con nuestros hijos
Bolivia	2002	Aprendiendo en Familia
Guatemala	2002 - 2004	De la mano, edúcame
Brasil	2003	Primera infancia, mejor
México	2003	Trabajando juntos
Chile	2007	Chile crece contigo

Panamá	2012	Programa educación inicial en el hogar
--------	------	--

No es desconocido, que en nuestro país, el trabajo con la Primera Infancia no siempre se le ha considerado como una inversión necesaria para el futuro desarrollo educativo, político y comunitario. Sin embargo, *Ámbito Familiar*, es una apuesta que cuestiona esta realidad, pero dada su corta trayectoria (año 2012) se hace necesario retomar las experiencias de este trabajo, para así iniciar la construcción de conocimientos académicos que soporten la importancia del rol educativo del cuidador y del docente en un contexto de formación pedagógica en domicilio. E igualmente, establecer el uso de tareas específicas por parte del docente, que le aporten a la planeación de encuentros pedagógicos domiciliarios y a su vez, se conviertan en herramientas para las familias que sean fácilmente incorporadas en las prácticas cotidianas de crianza y cuidado parental.

Para la elaboración de esta experiencia, desde la labor de coordinación y acompañamiento en territorio a las acciones pedagógicas del equipo docente, se hizo una lectura de realidad en la que se detectaron intereses y necesidades de cada uno de los agentes involucrados como madre y/o cuidador, niño(a), docentes y coordinador.

Vale aclarar que existe una diferencia entre interés y necesidad. El primero aduce a las expectativas subjetivas de los agentes involucrados, en tanto que el segundo, surge de la construcción de hipótesis que dan cuenta de las causas y efectos de una determinada situación o temática objeto de estudio. De este modo, encontramos:

Tabla 2. Definición del problema en función de los agentes participantes

AGENTES	INTERESES	NECESIDADES
MADRE Y/O CUIDADOR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Supervivencia económica y atención de necesidades básicas, lo cual logran solventar hasta cierto punto con el apoyo nutricional que ofrece el programa. 2. Niños(as) físicamente saludables. 3. Conocer, adquirir y reforzar estrategias que les ayuden a una crianza afectiva pero efectiva de sus hijos(as). 4. Encuentros en domicilio, en los cuales las posibilidades de aprendizaje estén enmarcados en un contexto de lúdica, creatividad y recreación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir una comprensión básica de la importancia de las actividades en domicilio, en favor del desarrollo de su hijos(as). 2. Incorporar herramientas de cuidado socio-afectivo en la relación parento-filial, que promuevan el desarrollo infantil. 3. Buscar alternativas en pro de un estilo de vida socio-económico estable, en un marco de co-responsabilidad, en donde se potencien las habilidades y recursos del cuidador.
NIÑO (A)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un vínculo afectivo con el profesional, dentro de un contexto lúdico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover el desarrollo integral infantil, por medio de tareas definidas que permitan el

	<p>2. Explorar y experimentar el entorno, por medio de las diferentes actividades propuestas.</p>	<p>desarrollo sensorio motriz, cognitivo y socio-emocional.</p> <p>2. Mayor protagonismo de los padres, en labores de cuidado y crianza.</p> <p>3. Ambientes de vivienda estables, con espacios adecuados, seguros y saludables.</p>
<p>DOCENTE</p>	<p>1. Comprometer a las madres y/o cuidadores en participar receptiva y cumplidamente en los encuentros pedagógicos en domicilio, para así dar cumplimiento a las metas cuantitativas exigidas por el programa. A saber: 72 encuentros pedagógicos domiciliarios, distribuidos en 24 participantes, que tanto maestra profesional como técnica deben atender.</p> <p>2. Es de especial preocupación entre los docentes, por línea técnica de la modalidad, el requisito de planear</p>	<p>1. Implementar estrategias que motiven y comprometan la población atendida, desde los beneficios emocionales que ofrece el programa.</p> <p>2. Diseñar e implementar actividades que puedan dar respuesta a una educación inclusiva, pero a la vez diferencial.</p> <p>3. Adquirir y/o afianzar conocimientos en desarrollo infantil, de tal modo que puedan diseñar actividades</p>

	<p>diferentes tareas para cada uno de los encuentros domiciliarios cada mes. Y por otro, que estas tareas sean diferentes, entre un niño(a) y otro, en respuesta a una lectura de realidad que dé cuenta de la particularidad del desarrollo infantil.</p>	<p>acordes y pertinentes para el desarrollo de encuentros pedagógicos domiciliarios.</p> <p>4. Conocer, incorporar e implementar metodologías, actividades e instrumentos que potencien el desarrollo de acuerdo a las necesidades de cada niño(a).</p>
<p>COORDINADOR DE TERRITORIO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover procesos de atención pedagógica acordes a las necesidades detectadas en el desarrollo del niño(a) y el cuidador como facilitador del mismo. 2. Interactuar con la comunidad de participantes para conocer y dar una mejor respuesta a sus expectativas y necesidades en pro de un mejor desarrollo de los niños y niñas. 3. Conocer, monitorear y acompañar regularmente al equipo de profesionales en el desarrollo de actividades pedagógicas en domicilio. 	

Es así como por medio de este trabajo, se pretende dar una respuesta inicial a la pregunta de investigación: **¿Cuál es la pertinencia de aplicar el instrumento de evaluación del desarrollo socio - cognitivo en niños y niñas menores de 6 años, como parte de las acciones pedagógicas domiciliarias de la modalidad Ámbito Familiar?**

Teniendo en cuenta lo anterior, se busca brindar algunas alternativas a las necesidades de los agentes involucrados de la siguiente manera:

- **Familia y/o cuidador:** Acceder, conocer y aplicar tareas sencillas en la cotidianidad que favorezcan el desarrollo integral infantil y la parentalidad positiva.
- **Niños y niñas:** Fortalecer las bases necesarias para el aprestamiento escolar en contextos de educación formal mediante actividades que potencien el desarrollo socio-cognitivo y vínculos afectivos en el hogar.
- **Docentes:** Conocer y acceder a un instrumento que cuenta con el diseño de tareas específicas, según el rango de edad de los niños y niñas atendidos en domicilio, que facilitarán la planeación de actividades pedagógicas acordes a necesidades y áreas de desarrollo infantil.
- **Coordinador de territorio:** Realizar acompañamiento y monitoreo de las acciones pedagógicas en domicilio, identificando su efectividad y pertinencia en el desarrollo integral de los niños y niñas, a partir de la aplicación de las tareas propuestas por el instrumento.

Objetivos

General

Identificar la pertinencia de incluir el uso del instrumento denominado como “Protocolo para la evaluación del desarrollo socio cognitivo en niños y niñas menores de 6 años” como parte de las acciones pedagógicas en domicilio para potenciar el desarrollo infantil.

Específicos

- Registrar la experiencia del niño(a) participante frente a las tareas del instrumento, a partir del análisis de categorías como: Material utilizado, complejidad y duración de las tareas.
- Identificar en el cuidador, la interacción con el instrumento, teniendo en cuenta categorías de: Actitud frente a las tareas, posibilidades de re - aplicación, uso del material e implementación de las instrucciones.
- Analizar la experiencia del docente respecto a: La actitud frente a las actividades propuestas, material utilizado, complejidad y duración de las tareas.

Marco Teórico

En los últimos tiempos, América Latina, ha avanzado considerablemente en la mejora de las condiciones de vida de la infancia. Según el Berlinsky y Schady (2015) los niños y niñas, hoy tienen menos probabilidades que hace solo unas décadas de morir en el parto o en sus primeros años de vida. Gozan de mejor salud, nutrición y hay un mayor acceso a la escuela. Mientras que en el año 2000, dos de cada cinco niños vivían en la pobreza, en la actualidad esa cifra se ha reducido a uno de cada cinco.

A lo largo de estos últimos 20 años, según estos autores, el BID ha ayudado a los países a lograr este progreso concediendo varias ayudas y préstamos orientados al desarrollo de la primera infancia. Sin embargo, los niños de América Latina siguen sufriendo retrasos en áreas críticas del desarrollo, entre ellas, el lenguaje y las capacidades cognitivas. El problema comienza en los primeros cinco años de vida porque muchos de esos niños no reciben la estimulación requerida para asegurar el desarrollo adecuado, trayendo como consecuencia, que muchos de ellos no estén preparados para el ingreso a la escuela.

También se encuentra que las inversiones en la primera infancia tienden a estar concentradas de manera desproporcionada en infraestructura física, por ejemplo: En las instalaciones de los jardines de cuidado infantil y se invierte menos en la capacitación y en el capital humano de los que la atienden como padres, maestros y cuidadores. Por lo tanto, es importante promover un acceso equitativo a la educación de la primera infancia que tenga en cuenta calidad y cuidado, fortalecer las bases de la educación permanente para todos los niños(as) y apoyar a las amplias necesidades educativas y sociales de las familias.

Esto también implica el concurso del Estado, la sociedad en su conjunto, y el de cada una

de las familias con niños y niñas en primera infancia, para construir condiciones dignas y materializar las oportunidades para ser y hacer. En ese sentido, es necesaria la concreción de modalidades de atención para las familias que deciden cuidar en casa a sus hijas e hijos hasta los tres años de edad, mediante las cuales reciban del Estado acompañamiento pedagógico, psicosocial y alimentario para potenciar el desarrollo integral. La educación inicial y la atención integral a la primera infancia exigen la construcción de procesos educativos que rescaten el protagonismo de sus actores; entre ellos el de la familia, las comunidades y los mismos niños y niñas (Secretaría Distrital de Integración Social, Modelo Ámbito Familiar, 2015, p.2).

No obstante, si bien es destacable la pertinencia y necesidad socio-comunitaria de promover el diseño de programas para el trabajo con Primera Infancia, esto se debe realizar de la mano con los conocimientos que nos ofrece la psicología educativa frente a los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil.

Desde esta perspectiva, debemos tener en cuenta que la cultura y la historia son condición del desarrollo, al igual que la base biológica de los seres humanos. Se toma así distancia de las perspectivas teóricas biologicistas que explican el desarrollo solo a partir de la herencia o de aquellas que lo explican únicamente como proceso de adaptación al medio ambiente. Se afirma entonces que el proceso de desarrollo presupone un sujeto activo que participa en la forma de vida de su cultura, apropiándola y transformándola y construyéndose a sí mismo (Secretaría Distrital de Integración Social, Modelo Ámbito Familiar, 2015, p. 25)

La mirada culturalista sobre el desarrollo infantil se encuentra en estrecha relación con otro punto común, que se desprende de los trabajos de investigación: La mirada interaccionista. Este enfoque plantea que los procesos de desarrollo se estructuran a partir de la relación que

establecen con los adultos y con otros niños (as) en el contexto de las prácticas culturales de crianza y educación.

Esto se fundamenta en los trabajos de Vygotsky, quien afirmó que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones sociales, en las interacciones entre los sujetos. El desarrollo infantil, tiene una naturaleza contextual e interactiva, que puede ser atribuida a la participación de los niños(as) en las prácticas socializadoras propias de las culturas.

El desarrollo infantil se contextualiza, no solo en el ámbito de las prácticas culturales locales sino, en el marco de las relaciones familiares que conforman la vida cotidiana, y por ende los procesos iniciales de educación y aprendizaje: “El aprendizaje comienza con el nacimiento, lo que exige el cuidado temprano y educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (Secretaría Distrital de Integración Social, Modelo Ámbito Familiar, 2015, p. 25). Por lo tanto, los niños(as) necesitan un cuidado sensible y atención durante sus primeras semanas, meses y años para construir las habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para el crecimiento y desarrollo saludables.

Los entornos de la niñez deben estar basados en principios y relaciones nutricias de crianza, ya que los niños(as) pequeños aprenden en el contexto de sus relaciones con los cuidadores primarios. Es bien conocido, el hecho de la importancia de las relaciones socio-afectivas en la satisfacción de necesidades de los bebés, para desarrollar la autoconfianza y desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Como lo plantea el Department of Education (2010):

- El desarrollo emocional y el aprendizaje académico están más estrechamente relacionados en los primeros años.

- Los programas para la primera infancia que mejoran el desarrollo social y emocional son tan importantes como los componentes de la mejora de la competencia lingüística y cognitiva.

En la medida en que un niño crece, las relaciones de apoyo con padres y cuidadores dan forma a su propia imagen y proporcionan los recursos necesarios para afrontar los nuevos retos. Las relaciones nutricias y sensibles entre el adulto y el niño son cruciales para el desarrollo de la confianza, la empatía, la compasión, la generosidad y la conciencia. Estas relaciones son de largo alcance; la investigación ha demostrado que proporcionan un contexto para apoyar el desarrollo de la curiosidad, la autodirección, la persistencia, la cooperación, el cuidado y las habilidades de resolución de conflictos (Greenough, 2001).

Se ha encontrado que el aumento de la participación activa de los padres con los niños en actividades que promueven el lenguaje, habilidades espaciales y la creatividad, es probable que los beneficien posteriormente en el desarrollo cognitivo y social de los niños para sus logros en la escuela. Se podría decir, que para los niños(as) la calidad del ambiente de aprendizaje en casa es más importante para el desarrollo intelectual y social que la ocupación de los padres, la educación y los ingresos. Lo que los padres hacen es más importante que lo que los padres son (Department of education, 2010, p. 25).

Al referirnos a ambientes de aprendizaje y educación en casa, encontramos que Berlinsky y Schady (2015) destacan que los gobiernos de América Latina, han apoyado diversos tipos de programas para animar a las familias a invertir más en los niños, o a hacerlo de manera diferente. Entre estos, se encuentran las visitas domiciliarias por parte de personal calificado, que pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de los niños(as) si sus estándares de calidad son elevados y siguen un currículo estipulado.

También menciona que uno de los estudios más influyentes en este terreno, es un programa de visitas domiciliarias llevado a cabo en Jamaica entre 1986 y 1989. Para realizarlo, se asignaron aleatoriamente 129 niños desnutridos entre 9 y 24 meses de los barrios más pobres de Kingston, distribuidos en dos grupos durante 2 años: 1) un grupo de control y 2) un grupo objeto de una intervención de estimulación en el hogar que incluía visitas de una hora a la semana por parte de un trabajador de salud comunitaria. Éste enseñaba técnicas de juego a las madres utilizando juguetes fabricados en casa y las animaba a practicarlas con sus hijos(as) durante la semana que seguía a la visita. El programa ponía énfasis en la interacción verbal entre madre e hijo y enseñaba conceptos como colores, formas, tamaños, números y posición.

Los resultados de este estudio refieren que veinticuatro meses después de iniciar la intervención, los investigadores observaron importantes efectos positivos en diversos resultados del desarrollo infantil en aquellos niños que habían recibido las visitas domiciliarias. Por ejemplo, en términos de desarrollo cognitivo, los niños del grupo de tratamiento obtuvieron puntuaciones más altas que los del grupo de control (Grantham- McGregor et al. 1991).

Un rasgo que merece particularmente la pena mencionar es que se efectuó un seguimiento de los participantes en la adolescencia y en la primera edad adulta. Los datos de las encuestas de seguimiento han demostrado un desvanecimiento parcial de los efectos de la intervención del desarrollo cognitivo a lo largo del tiempo. Al llegar los niños a los 11 años, los del grupo de intervención, presentaban puntuaciones cognitivas más altas que los del grupo de control. Sin embargo, 20 años después de la intervención, aquellos que habían recibido los estímulos de la misma seguían teniendo un coeficiente intelectual más alto y mejores resultados escolares, mejor salud mental, menos conductas violentas y mejores condiciones salariales (Gertler et al. 2014; Walker et al. 2011).

No obstante, los resultados del estudio jamaicano dejan sin responder diversas preguntas que son cruciales desde la perspectiva del diseño de las políticas. ¿Podría una intervención similar llevarse a cabo con éxito con la participación de miembros menos cualificados de la comunidad que fueran capacitados para ese fin? ¿Podrían replicarse los resultados con grupos más grandes de niños y visitantes domiciliarios? ¿Cuáles son las dimensiones clave del contexto que determinan hasta qué punto este enfoque se podría generalizar? ¿Podría una intervención comparable llevarse a cabo efectivamente en grupos o en centros de salud con el fin de cubrir un mayor número de niños?

La investigación de Attanasio et al. (2014, 2015), efectuada recientemente en Colombia, puede contribuir a aclarar algunas de estas preguntas. En este estudio, se asignaron de manera aleatoria 1.400 niños de entre 12 y 24 meses para recibir estimulación psicosocial mediante visitas domiciliarias semanales o a un grupo de control. El programa de la intervención jamaicana se adaptó a Colombia y fue gestionado por un grupo de madres de la comunidad elegibles para el programa nacional de transferencias condicionales Familias en Acción. Los visitantes domiciliarios eran seleccionados (o recomendados) por miembros destacados de la comunidad local y recibían capacitación durante tres semanas. La supervisión y la capacitación estuvieron a cargo de tutores licenciados en psicología o en trabajo social, que fueron contratados para el proyecto. Cada tutor era responsable de 24 visitantes domiciliarios.

A partir del estudio se pudo observar que las visitas domiciliarias aumentaron el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y mejoraron la calidad del entorno familiar (Attanasio et al. 2014). Sin embargo, el programa fue más efectivo en el caso de niños con mejores niveles de desarrollo en la línea de base, y entre los hijos de madres con mayores capacidades, medidas aproximadamente por su nivel de escolarización, vocabulario y coeficiente intelectual (Attanasio

et al. 2015).

Aunque el tamaño de la muestra de Colombia era más grande que el del estudio jamaicano original, también se piensa en él sobre todo como un estudio piloto, implementado por investigadores, con un diseño cuidadoso y controlado. Se sabe menos acerca de los efectos de los programas aplicados a mayor escala. Una excepción la constituye un estudio de Ecuador en el cual se evaluaron las visitas domiciliarias llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales o comunitarias, con financiamiento del Fondo de Desarrollo Infantil (FODI), encargado de elaborar las directrices que seguían los visitantes. Estas directrices se centraban en una actitud cálida y receptiva por parte de los padres y en actividades enriquecedoras para el niño. La modalidad de la intervención dependía de la edad del pequeño: Individual para niños de 35 meses o menos, y grupal para niños de 36 meses y más. Las visitas duraban una hora y eran semanales.

Las estimaciones del impacto de las visitas domiciliarias del FODI basadas en esta estrategia de evaluación señalan efectos sustanciales en el desarrollo infantil. Veintiún meses después del comienzo de la intervención, los niños del grupo de tratamiento habían mejorado en lenguaje, memoria y habilidades motrices finas en comparación con los del grupo de control (Rosero y Oosterbeek, 2011).

También encontramos una reciente evaluación aleatoria de un programa de crianza aplicado en clínicas del Caribe arroja luz sobre modos alternativos de este tipo de trabajo. La intervención fue grupal y se llevó a cabo en cinco visitas rutinarias de niños de entre 3 y 18 meses, mientras las madres esperaban su turno para ser atendidas por la enfermera. El uso de medios de comunicación, junto con la demostración de actividades adecuadas para la edad cuyas

temáticas estaban centradas en desarrollo infantil y la crianza, fueron elementos clave de la intervención. Se observaron considerables beneficios en la cognición de los niños y en los saberes de las madres sobre su crianza (Chang et al. 2015b). Esto señala que la combinación de visitas domiciliarias y reuniones grupales puede ser una modalidad costo-efectiva para prestar servicios a los padres (Grantham- McGregor et al. 2014; Aboud y Yousafzai 2015).

Berlinsky y Schady (2015) concluyen que los programas de crianza que resultan exitosos comparten ciertas características. Los visitadores domiciliarios y los facilitadores de los grupos establecen una relación de confianza con las madres y padres de los niños(as) a los que se dirige la intervención y hay una filosofía clara que rige lo que la intervención intenta conseguir. En el caso de los programas orientados a mejorar la estimulación temprana durante las sesiones los visitadores domiciliarios y los facilitadores trabajan con los padres sobre un conjunto de actividades estructuradas, los estimulan para continuar estas actividades; y el personal cuenta con una capacitación considerable y una estrecha supervisión y tutoría.

También encontramos el modelo de *Ámbito Familiar* (2015) de la Secretaría Distrital de Integración Social, para quien la educación inicial en casa, es considerada como escenario de vida donde transcurre la cotidianidad de las familias y donde se construyen y reproducen prácticas, creencias y pautas asociadas a la crianza y la forma cómo se cuidan y se educan los niños y las niñas. En ese sentido, el ámbito familiar, en este modelo, es considerado como un territorio cercano al domicilio, al hogar y en tanto territorio no solo se refiere al lugar sino a la configuración de las relaciones familiares y al marco en el que se desarrollan. Llegar al ámbito familiar, desde esta modalidad de atención integral a la Primera Infancia, implica ir al espacio propio de niños, niñas y sus familias para potenciar su desarrollo a partir de la participación, escucha, posibilidad de interpelación, y especialmente, la vinculación afectiva en la

conformación de una ética pública en pro del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Por todo lo anterior, la atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Familiar, se fundamenta en reconocer, valorar y poner en diálogo las creencias, saberes y prácticas familiares, en pro de re-significar sobre la base de los acuerdos sociales, las experiencias y expectativas particulares, formas de relación, prácticas de crianza, cuidado y protección, para el ejercicio real de los derechos y la promoción de escenarios adecuados y propicios de desarrollo infantil.

Para ello, la modalidad plantea como estrategias metodológicas el diseño e implementación de encuentros pedagógicos grupales (EPG) y encuentros pedagógicos en domicilio (EPD); pero teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se tendrá en cuenta solamente la metodología de EPD. Al respecto el modelo Ámbito Familiar (2015) refiere:

El encuentro pedagógico domiciliario hace parte de la estrategia central en la implementación de la atención integral de los niños y niñas en Ámbito Familiar; por tanto, ellos y ellas son los actores principales para quienes es preciso diseñar las actividades de manera intencionada, las cuales deben ser suficientes, adecuadas y pertinentes para cada encuentro pedagógico. De esta forma, es la casa de la familia el escenario clave para el desarrollo de las acciones pedagógicas, pues es al interior del hogar que se tejen las relaciones, los imaginarios, los conceptos de la vida, y allí los niños y las niñas desde la gestación con su familia o adulto cuidador, reciben a las maestras y maestros para interactuar, compartir saberes y potenciar el desarrollo infantil.

Para el desarrollo de estos encuentros la maestra inicialmente realiza un propósito mensual el cual se desarrollará durante 3 encuentros domiciliarios en el mes. Este propósito

busca potenciar dimensiones del desarrollo, en donde la familia participa desde el saber que tiene sobre el desarrollo de sus hijos. De este modo, este propósito se orienta para que en el encuentro, el trabajo se realice desde las relaciones de los niños(as) y sus familias, partiendo de reflexiones situadas en la realidad de cada uno de los actores, acompañada de los relatos, las historias de vida de su cotidianidad, las experiencias en relación al desarrollo y aprendizaje de los niños, y su relación con las prácticas y saberes de cada una de las familias.

Luego de establecer los propósitos de los encuentros, se delinear las acciones pedagógicas a realizar en cada visita, con el acompañamiento permanente de la familia o cuidador, las cuales deben promocionar el goce efectivo de los niños y las niñas a partir de experiencias directas y concretas, donde pueden explorar sus sentidos utilizando diferentes recursos y formas de hacer las cosas, en donde eligen, participan activamente y recrean las propuestas en las que están involucrados, las cuales son acordes a su edad, a sus características, intereses, fortalezas y capacidades.

De esta manera, la casa se valida como escenario de protección y cuidado; por tanto, los encuentros pedagógicos domiciliarios se enmarcan desde la apuesta del enfoque diferencial donde los principios pedagógicos cobran vida al plantearse acciones diferenciadas para cada encuentro, dando lugar a experiencias transformadoras que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas, al reorganizar los tiempos y espacios de las dinámicas de la casa.

En este sentido, se espera que existan unos momentos flexibles en el EPD que impliquen el encuadre del encuentro con información sobre los objetivos, la revisión de los compromisos del encuentro anterior y proporcionar información clave sobre los contenidos que se van a abordar. También, se da la observación de las prácticas cotidianas de los cuidadores y de las condiciones

de contexto, antecedentes, acompañantes y consecuentes que generan escenarios propicios para el desarrollo de las niñas y los niños, a la vez que se da constante retroalimentación sobre la calidad de las interacciones entre adultos y niños. Del mismo modo, cuando se detecten y acuerden con las familias aspectos que deban ser transformados en las interacciones y arreglos ambientales en el domicilio, es imprescindible que la maestra haga demostraciones y modelado sobre el desarrollo de los pilares en el hogar. El ciclo de observación, retroalimentación y modelado debe ser constante y flexible. Finalmente, en cada encuentro pedagógico domiciliario se deben generar condiciones para la generalización de estas prácticas y reflexiones para otros escenarios y momentos, a partir de ejercicios de experimentación, activación y práctica.

En la fase de cierre de los encuentros pedagógicos domiciliarios, la maestra y la familia, registran acciones potenciadoras del desarrollo integral del niño y la niña las cuales reconocen las habilidades, destrezas, conocimientos e intereses de sus hijos e hijas. Y a partir de estas reflexiones se retoman los elementos para proponer los próximos encuentros de aprendizaje y construcción conjunta.

Ahora bien ¿Por qué y para qué se insiste en la necesidad de crear programas de primera infancia, no solamente para potenciar el desarrollo infantil integral, sino en formar las familias dentro del entorno domiciliario? ¿Cuál es el impacto en el desarrollo de los niños y niñas, el que la educación inicial esté a cargo de sus cuidadores primarios?

Al respecto, encontramos que Anderson et al. (2003) refiere que las oportunidades de desarrollo tempranas, establecen un requisito esencial para el éxito académico de los niños como son la salud, y el bienestar en el desarrollo. Las dimensiones críticas generales del desarrollo del niño como la autorregulación, el establecimiento de relaciones tempranas, la adquisición de

conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas, se ven afectadas por la neurobiología individual, las relaciones con los cuidadores, los cuidados y las exposiciones físicas, psicosociales y el medio ambiente. La interacción de la biología y el entorno social ejercen una poderosa influencia en la preparación de un niño para aprender y tener éxito en la escuela, así como en la salud mental en la edad adulta.

Igualmente, no se desconocen los factores de riesgo, como la exposición a un ambiente económicamente empobrecido, como un factor de riesgo social que se refleja en el desarrollo cognitivo y conductual. Por ello, los programas de intervención para la primera infancia tratan de prevenir o minimizar el impacto por las limitaciones físicas, cognitivas y emocionales entre los niños desfavorecidos por la pobreza.

La preparación para la escuela, sobre todo entre los niños(as) vulnerables, puede ayudar a prevenir la cascada de las principales consecuencias de fracaso escolar y problemas de conducta académica, tales como: El abandono de la escuela secundaria, delincuencia, desempleo, y la morbilidad psicológica y física en la edad adulta. Existe una fuerte relación entre las medidas de logro educativo y una amplia gama de resultados de enfermedad en los adultos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario:

- Mejorar el crecimiento y desarrollo de los niños.
- Fortalecer tanto a las familias como las cuidadoras principales de sus hijos.
- Proporcionarle a los niños educación, salud y los servicios nutricionales necesarios.
- Vincular a niños, niñas y sus familias con los servicios comunitarios necesarios.
- Asegurar programas bien gestionados que involucren a los padres en la toma de decisiones.

Esto, junto con la creación de programas de desarrollo de la primera infancia que trabajan por mejorar directamente el rendimiento cognitivo e intelectual de participantes preescolares en la primera infancia ayudan a identificar beneficios como: Incrementar la motivación y el rendimiento de los participantes en los años siguientes; y en última instancia conduce a un mayor nivel educativo y una tasa de deserción reducida. Además, los programas para la Primera Infancia mejoran la competencia social de los niños(as) y las habilidades de interacción social, lo que, combinado con un mayor nivel de estudios, ayuda a disminuir las conductas de riesgo social y trastornos de conducta.

Ahora bien, también encontramos que los programas desarrollados para la Primera Infancia, también han tenido como elemento de apoyo el uso y aplicación de diferentes instrumentos sobre desarrollo infantil en distintas áreas; pero para fines de este estudio, se hará una breve alusión sobre el desarrollo de destrezas socio-cognitivas, (ya que son las áreas centrales del instrumento aplicado) y por otro, se mencionarán algunos de los instrumentos más utilizados en desarrollo infantil y finalmente, se retomarán algunas experiencias que brindan un soporte conceptual a los hallazgos obtenidos.

Encontramos que dentro de estas destrezas se incluyen las capacidades analíticas, la solución de problemas, la memoria y las primeras habilidades matemáticas (Johnson 1998). Cuando los niños responden a su propio nombre, alrededor de los 12 meses, y aprenden a apilar o encajar objetos, entre los 15 y los 18 meses, están desarrollando de manera adecuada sus capacidades cognitivas. A los 3 años, la mayoría de los niños son capaces de solucionar rompecabezas sencillos, haciendo coincidir colores y formas, y también demuestran tener conciencia de conceptos como “más” y “menos” (Kuhn y Siegler 1998). El desarrollo cognitivo en la edad escolar se asocia con el conocimiento de las letras y los números, con la capacidad de

retener información y con el conocimiento de información básica, como el propio nombre y la dirección. Las pruebas estandarizadas de razonamiento, solución de problemas, memoria y habilidades matemáticas al comienzo de la escuela constituyen indicadores fiables del desarrollo cognitivo de los niños y son predictores importantes de las puntuaciones que tendrán a lo largo de la escuela primaria y secundaria (Duncan et al. 2007 y Duncan 2011).

Ahora bien, ¿Cómo controlan y coordinan los seres humanos sus operaciones cognitivas? Hay un concepto relativamente en neuropsicología: El de función ejecutiva asociada con la capacidad de controlar los impulsos, emprender una actividad, mantener la atención, persistir en una tarea y en el logro de objetivos. La función ejecutiva es un factor determinante fundamental de cuán adecuadamente los niños se adaptan y aprenden en la escuela.

La función ejecutiva comprende un conjunto de destrezas auto-regulatorias que implican diversas partes del cerebro. La función ejecutiva comienza a desplegarse a edad muy temprana pero cambia drásticamente en la primera infancia a medida que se desarrolla el lóbulo frontal (Anderson 1998).

Estas habilidades son diferentes de la adquisición de información, como el incorporar vocabulario (Jurado y Rosselli 2007). Aunque se han presentado distintas definiciones de función ejecutiva y de cómo medirla, cada vez más se considera que dicha función comprende tres grandes aspectos: El control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

El control inhibitorio se refiere a la capacidad de suprimir los comportamientos. La memoria de trabajo alude a la capacidad de conservar, actualizar y manipular información verbal o no verbal en la mente durante breves períodos. La flexibilidad cognitiva se relaciona con la capacidad de desplazar la atención entre tareas o reglas alternativas.

En los niños mayores de 2 años, los procesos más habitualmente citados como medibles son: La memoria de trabajo (por ejemplo, conservar por un breve período información en la mente, como una serie de números); la inhibición de la conducta o responder según lo demanden la situación o la tarea (como no abrir una caja antes de que suene una campana) y prestar atención cuando se le requiere, o ser capaz de desplazar la atención según sea necesario. Por ejemplo, trasladar la atención del color de un estímulo a la forma del estímulo (Carlson 2005).

Los diferentes componentes de la función ejecutiva se pueden medir por separado y en distintas edades, pero el aspecto más importante que hay que evaluar es la capacidad de coordinarlas y solucionar un problema o alcanzar un objetivo (Welsh, Friedman y Spieker 2006). La función ejecutiva es un predictor esencial de las trayectorias de aprendizaje de los niños y de los resultados a largo plazo, en distintas áreas de su vida (Moffitt et al. 2011; Séguin y Zelazo 2005).

Con relación a los instrumentos en la medición de resultados del desarrollo infantil encontramos algunas referidas por Berlinsky y Schady (2015), quienes subdividen las pruebas de desarrollo infantil en dos categorías:

Las pruebas diagnósticas se diseñan para proporcionar una evaluación detallada del nivel de desarrollo de un niño(a). Estas se caracterizan por sus propiedades psicométricas de sensibilidad y especificidad, lo cual significa que identifican con precisión a niños en situación de riesgo y no riesgo de retraso en el desarrollo. También se caracterizan por sus propiedades de validez y fiabilidad. Este tipo de pruebas es administrado por psicólogos especializados que tienen formación en el uso de estos instrumentos. Suelen ser extensas y combinan la observación directa de los niños con informes de los padres. Las Escalas Bailey de desarrollo del bebé y del

niño pequeño o el Inventario de Desarrollo de Battelle en su forma completa constituyen ejemplos de pruebas diagnósticas que han sido administradas en varios países de Latinoamérica.

Por otra parte, están las pruebas de detección están diseñadas para identificar a niños en situación de riesgo y, por lo tanto, sus propiedades se centran más en su sensibilidad que en su especificidad. Clínicamente, se las suele usar como una primera etapa en un proceso de diagnóstico del desarrollo. Son más fáciles de administrar y contienen menos ítems que las pruebas diagnósticas. Tienden a valerse más de los informes de los padres más que de la observación directa del niño. El Cuestionario de Edades y Etapas, la Prueba de Detección del Inventario de Desarrollo de Battelle, la Prueba de Tamizaje del Desarrollo de Denver, la escala de Nelson Ortiz y la Prueba Nacional de Pesquisa (Prunape) son ejemplos de pruebas de detección.

Las pruebas de desarrollo a menudo evalúan múltiples dimensiones del desarrollo infantil, como la cognición, el lenguaje receptivo y expresivo, el desarrollo motor fino y grueso, el desarrollo socioemocional y las conductas adaptativas. Esto es lo que ocurre con pruebas como la de Bailey, Battelle, Denver o el Cuestionario de Edades y Etapas. También hay pruebas diseñadas para centrarse en un ámbito particular del desarrollo. Por ejemplo, los Inventarios McArthur de Desarrollo Comunicativo están diseñados para evaluar el lenguaje receptivo y expresivo en niños menores de 3 años, el Cuestionario de Capacidades y Dificultades es una prueba de detección de problemas de conducta (conducta emocional, de atención, comportamental, relacional y prosocial) para niños a partir de los 3 años.

No hay acuerdo sobre cuál es la mejor prueba de desarrollo infantil. La elección de una prueba depende de numerosos elementos, entre estos: El propósito y la escala de la medida, la

edad del niño(a) y los recursos disponibles (tiempo, dinero y personal) para llevarla a cabo. Las pruebas diagnósticas han sido administradas en grandes muestras como parte de evaluaciones cuyo objetivo es medir el impacto de los programas. Las pruebas de detección también han sido añadidas a las encuestas de hogares para medir el impacto de las intervenciones de políticas. No todas las pruebas de desarrollo están diseñadas para cubrir los mismos rangos de edades. Las Escalas Bailey se pueden utilizar desde el nacimiento hasta los 42 meses, mientras que la de Battelle cubre a niños hasta los 7 años, el Cuestionario de Edades y Etapas hasta los 5 años y el de Denver hasta los 6 años.

Finalmente, y como se refirió, se hará alusión algunos trabajos realizados en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas, que sirvieron de base para el desarrollo del trabajo de grado. En ese orden encontramos que la solución de problemas, es uno de los aspectos que tuvo mayor preponderancia en la aplicación del instrumento denominado como “Protocolo para la evaluación del desarrollo socio cognitivo en niños y niñas menores de 6 años” .

En primera instancia, se define problema como todo aquello que entraña alguna dificultad a un sujeto. Lo que es problema a una edad puede no serlo a otra; ya que con la edad existe un incremento de la capacidad de resolver problemas. La evidencia empírica (Wellman, 1995; Ruffman, Rustin, Garnham y Parkin, 2001; Sluzenski, Newcombe y Ottinger, 2004) indica que se producen cambios (acumulación y autocorrección) en las destrezas mentales (estrategias, habilidades y automatismos de razonamiento) y en la memoria (Case, 1985).

En las dos últimas décadas la investigación en psicología evolutiva cognitiva se ha centrado en analizar cómo cambian las destrezas mentales que utiliza un sujeto a distintas edades para resolver una tarea o problema; y también en cómo se pueden mejorar los procesos de

resolución de problemas. Las dificultades de este tipo de investigación se sitúan en la evaluación de los procesos internos de razonamiento (Wellman, 1995), ya que al no poderse observar, sólo pueden hacerse inferencias (inducciones a partir de los datos o deducciones a partir de principios teóricos) sobre el mismo y sus aspectos mentales y motivacionales.

En un proceso de resolución de problemas para Flavell (1981, 1985) estarían implicadas tres variables de igual relevancia: Tarea, persona y estrategias.

En la variable **tarea**, habría que distinguir el tipo y la relación de ésta con los conocimientos previos del niño(a), así como las estrategias de resolución eficaz implicadas, teniendo en cuenta que hay estrategias específicas y estrategias generales.

La variable, **persona**, englobaría la capacidad cognitiva del niño(a), los conocimientos previos (específicos o pertinentes) en relación con la tarea, los niveles motivacionales hacia la tarea y las estrategias meta cognitivas de resolución de problemas o tareas. La evidencia empírica (Flavell y Wellman, 1977; Van der Stel y Veenman, 2008) señala a éstas últimas como una pieza clave en los procesos de resolución más allá del desarrollo cognitivo. Las estrategias meta cognitivas (planificación, evaluación del ensayo-error (supervisión) y de análisis de submetas (evaluación) aparecen como estadísticamente significativas (Brown y DeLoache, 1978; Thornton, 1998; Van der Stel y Veenman, 2008) en los procesos exitosos de resolución de problemas.

La tercera variable, **estrategia o estrategias** necesarias para resolver una tarea o problema, hace referencia a las estrategias que el niño(a) debe desarrollar para resolver con éxito una tarea. Efklides (2009) señaló como más relevantes las siguientes:

Estrategias de orientación: La finalidad es la comprensión de la tarea, es decir qué es lo que se entiende y lo que no, dónde se pueden cometer errores y cuál es el nivel de conocimientos previos.

Planificación de estrategias: El objetivo es elegir la mejor secuencia de resolución de cada tarea, tal como la capacidad de representación mental de cuáles son las posibles vías y pasos de resolución, así como de las consecuencias de cada una de ellas.

Estrategias de regulación: Dirigida a la supervisión del proceso de resolución (pasos a seguir en el inicio, durante y en la terminación de los procesos cognitivos). Estrategias de revisión de la puesta en marcha de la planificación como la auto-observación de la planificación da información sobre los errores en los procesos de ejecución, así como de la efectividad o no de la aplicación de las estrategias cognitivas y meta cognitivas de resolución (Veenman y Elshout, 1999), y del análisis de posibles cambios en la planificación (Kuhn, 2000).

Estrategias de evaluación de las respuestas en el procesamiento de las tareas: Busca analizar la eficacia de las respuestas dadas, analizar la calidad de la planificación, la regulación y la implementación de las estrategias que se usaron en el proceso de resolución (Veenman y Elshout, 1999).

Las tres variables relevantes implicadas en la resolución de problemas, están intrínsecamente relacionadas. La forma de presentar las tareas (variable 1: tarea) deberá ajustarse a las características de los sujetos que las van a resolver (variable 2: persona), es decir a su repertorio de conocimientos previos relacionados con la tarea específica, así como al grado de adquisición y desarrollo de las estrategias tanto cognitivas como meta cognitivas de resolución de problemas (variable 3: estrategias).

Así pues la meta cognición entendida como autorreflexión sobre el proceso de resolución (Flavell, 1985) y como autorregulación del propio aprendizaje (Brown, 1987), es esencial en una resolución exitosa de problemas o tareas.

Trasladado al ámbito escolar el desarrollo de habilidades meta cognitivas influirá en la adquisición de contenidos declarativos (conceptos e interrelaciones conceptuales), procedimentales (herramientas y heurísticos de resolución) y en el desarrollo de los procesos de generalización y transferencia de los aprendizajes a otros contextos o escenarios (Sáiz, et al. 2011).

La solución de problemas, también ha sido objeto de estudios que se centran en los mecanismos, herramientas cognitivas (DeLoache, Miller y Pierroutsakos, 1998; Karmiloff-Smith & Inhelder, 1974) y las estrategias utilizadas (Siegler y Svetina, 2006), y otros en el tipo de razonamiento (Thornton, 1998), incluido el llamado descubrimiento científico (Klahr, 2000), particularmente en niños.

Los procesos inferenciales implicados en la solución de problemas ocupan buena parte de la investigación existente. Son relevantes los trabajos empíricos alrededor de inferencias causales y probabilidad condicional (Gopnik, Sobel, Schulz y Glymour, 2001), al igual que los estudios sobre inferencias involucradas en la planificación (Guevara y Puche-Navarro, 2009, 2014) e inferencias en operaciones de clasificación (Ossa, 2011). Mientras que otros estudios exploran el desarrollo de conductas medios-fines (Provasi, Dubon y Bloch, 2001), así como el papel de la interacción social (Garton, 2004). En general, estos trabajos han producido importantes aportes en cada una de estas áreas, utilizando la solución de problemas para avanzar en el conocimiento sobre desarrollo cognitivo.

Con solo algunas excepciones de estudios longitudinales y micro-genéticos (Guevara & Puche-Navarro, 2014; López, 2007; Rodríguez, 2009), en su mayoría, los trabajos revisados acuden a metodologías con diseño transversal, en los que niños de distintos grupos de edad son sometidos a los mismos procedimientos definidos para la presentación del problema, en los cuales el interés se centra el desempeño del niño, en términos de éxito o fracaso al resolver la tarea cognitiva propuesta, como una muestra de la conducta de resolución de problemas.

Los problemas abordados en esos estudios son muy diversos, proponen tareas que van desde la recuperación de un objeto fuera del alcance del niño (Cox y Smitsman, 2006), pasando por la búsqueda manual de un objeto en movimiento con desplazamiento no visible (Keen et al., 2008; Kloos y Keen, 2005; Shutts, Keen y Spelke, 2006), el uso de herramientas (Claxton, McCarty y Keen, 2009), insertar o encajar bloques por un orificio (López, 2007; Órnkloo y Von Hofsten, 2007; Shutts et al., 2009), armar una torre de bloques (Chen et al., 2010), hasta tareas más complejas como identificar en un escenario configurado los usos funcionales de un objeto, a partir de la demostración de los usos de otro objeto que pertenece a la misma categoría (Rodríguez, 2009) o establecer relación de correspondencia entre variados elementos en escenarios diversos, siguiendo una secuencia ordenada (Guevara y Puche-Navarro, 2014).

Las tareas utilizadas, en general, exigen la intervención del niño sobre un objeto (agarrar, desplazar, insertar, apilar, etc.), y solo algunas de ellas (en particular las del dominio del razonamiento viso espacial) requieren de verbalizaciones, en las que el niño debe producir un juicio predictivo a partir de la observación de un evento de desplazamiento de un objeto parcialmente visible (Keen et al., 2008; Kloos y Keen, 2005; Shutts, Keen y Spelke, 2006). En otros casos, el problema plantea la escogencia de un objeto, bien sea que comparte determinadas

propiedades no obvias con otro objeto y que lo hace pertenecer a la misma clase (Graham y Diesendruck, 2010), o bien que le permitiría al niño mostrar a una tercera persona cómo realizar una función previamente demostrada o una función alternativa (Casler y Kelemen, 2007). Algunos de estos estudios hacen una combinación de requerimientos verbales y manipulativos, en problemas centrados en un aparato que es manejado en forma oculta por el investigador, para crear ante el niño una aparente relación causal entre un objeto y el aparato (Bonawitz et al., 2010; Sobel y Kirkham, 2006).

Los resultados de la investigación de López (2007) destacan dos aspectos fundamentales: La variabilidad en el proceso de resolución y la conducta auto - motivada del niño en busca de la solución al problema. El autor identifica diversos patrones de cambio en el uso de estrategias, como indicadores de variabilidad individual. Muestra que el cambio en las estrategias es evidente frente a un mismo problema, de un ensayo a otro, e incluso en el mismo ensayo, cuando los niños eligen desde el principio las estrategias más eficientes y adaptativas, lo que aumenta con la edad y la experiencia adquirida. Asimismo, encuentra que los niños prestan menor atención a la ayuda proporcionada por el adulto, parecen buscar su propia manera de afrontar la tarea.

Por otra parte, Puche y Cerchiaro (2015) dentro de esta perspectiva de solución de problemas, es importante tener en cuenta la tipología de los mismos, ya que estas definen la estructuración de las tareas. En ese sentido encontramos: Problemas Medios-Fines, Problemas Medios-Medios-Fines, Tareas de acción directa sobre el objeto, Tareas de inducción, Tareas de búsqueda de un objeto en movimiento detrás de una pantalla, Problemas de descubrimiento de mecanismo centrado en una relación causal entre objeto-máquina y Situaciones de Resolución de problemas (SRP).

Lo que en esencia caracteriza a los **problemas medios-fines** es la existencia de un obstáculo (distancia) entre el sujeto y el objeto-meta que exige el uso de un medio (otro objeto) para acceder a él. En los **problemas medios-medios-fines** el obstáculo se amplía. La distancia suele ser mayor entre el sujeto y el objeto-meta, de tal manera que requiere la construcción y/o utilización de múltiples herramientas o medios (dos o más) para alcanzarlo. Por el contrario, en las **tareas de acción directa sobre el objeto** no hay un obstáculo entre el sujeto y el objeto-meta. La solución de este tipo de problema requiere la intervención directa del niño sobre el objeto con movimientos finos y precisos (agarrarlo, desplazarlo de una ubicación a otra, insertarlo en un orificio, apilar uno sobre otro, acoplar una parte en otra, etc). Sin embargo, a pesar de esta diferencia, estos tres tipos de problema exigen tanto cierto nivel de habilidad motora como planificación (estructuración de secuencias de acciones, anticipación). Reúnen una condición descrita por Keen (2011) "implican hallar una solución motora a un problema cognitivo" (p.4). Se resuelven en acciones acopladas de mínimo dos pasos: Agarrar el objeto y hacer con el objeto.

Los problemas o **tareas de inducción** proponen el establecimiento de relaciones (perceptiva, funcional) entre dos o más objetos para determinar su pertenencia a una clase o categoría (Graham y Diesendruck, 2010; Rodríguez, 2009). Se trata de inferir la existencia de algún tipo de propiedad no obvia compartida entre dichos objetos, a partir de la observación de similitudes perceptivas (en forma, color, tamaño, textura, función). De esta manera la solución del problema reposa en las operaciones mentales que la persona debe realizar en función de propiedades salientes y relevantes del objeto (Casler y Kelemen, 2005, 2007; Casler, Terziyan y Greene, 2009; Graham y Diesendruck, 2010).

En las **tareas de búsqueda de un objeto** en movimiento detrás de una pantalla, el niño debe emitir un juicio predictivo acerca del sitio (puerta) por donde saldrá un objeto (carro o bola) que se desplaza por una rampa, oculto tras una pantalla, teniendo en cuenta algunos indicios presentes (señales visuales y auditivas como un banderín atado al carro o el sonido al chocar el objeto contra la pantalla) (Keen et al., 2008; Kloos y Keen, 2005; Shutts, Keen y Spelke, 2006). Se exige que el niño construya una representación del recorrido que hace el objeto. Tanto las tareas de inducción como de predicción comparten una característica: No hay un actuar del niño sobre el objeto y el tipo de respuesta es verbal como indicar y predecir.

Los **problemas de descubrimiento de mecanismos**, particularmente centrados en una relación causal objeto-máquina, en cambio, requieren del niño respuestas de tipo verbal (indicar, predecir) en pruebas de observación y respuestas manipulativas en pruebas de intervención (Bonawitz et al., 2010; Sobel y Kirkham, 2006). En este tipo de problemas los niños(as) infieren una relación causal entre ciertos objetos y una 'máquina' al hacerla funcionar (encender luces y música, hacer girar un avión de juguete). Descubren que la presencia de determinados objetos (bloques) está correlacionada con la activación de la máquina y usan esa información para hacer inferencias causales derivadas de la evidencia (Bonawitz et al., 2010; Sobel y Kirkham, 2006).

Por último, en los procesos de resolución de problemas de los niños pequeños se pueden identificar una serie de destrezas generales insertas en el proceso para llevar a cabo diferentes tareas (Meichenbaum y Goodman, 1969; Sáiz, 1995; Sáiz y Román, 1996):

- **Definición de la tarea:** ¿Qué tengo que hacer?.
- **Focalización de la atención y Planificación:** ¿Cómo lo voy a hacer?. ¿Qué estrategias tengo que emplear para realizar una resolución eficaz?. ¿Qué tengo que hacer para

resolverlo?. ¿Qué estrategias tengo o puedo utilizar?.

- **Supervisión y Autorrefuerzo:** ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Funciona la estrategia que estoy utilizando? ¿La cambio si no funciona? Proceso de revisión de lo que se está haciendo y de autoevaluación; finalidad: detectar aquellos aspectos que no funcionan para poder modificarlos, pero siempre desde un auto refuerzo positivo.
- **Evaluación final del producto de resolución y comparación con el objetivo propuesto por la tarea.** ¿Cómo me salió finalmente?. ¿Se resolvió eficazmente el problema?.

El objetivo es que el niño(a) encuentre sentido a lo que hace en cada paso y utilice sus conclusiones para generar una comprensión nueva del problema o de la necesidad de utilizar una nueva estrategia (Thornton, 1998).

Las investigaciones en resolución de problemas en edades tempranas han revelado que los niños pueden tener éxito en la resolución de problemas en contextos los que tradicionalmente no lo hacían. Ello dependerá de cómo se formule el problema y la familiaridad que el sujeto tenga con el mismo, es decir de la significatividad que para él implique dicho problema o tarea (Gelman, 1980; Ramírez y Cardona, 2010; Sáiz, Carbonero y Flores, 2010)

Método

Se trata de una investigación cualitativa que utiliza los registros de la aplicación de tareas estructuradas de situaciones ordinarias de juego u orientación académica preescolar, dirigidas y aplicadas por docentes y cuidadores a niños y niñas menores de 4 años, dentro del hogar y cuyo objetivo es favorecer aspectos específicos del desarrollo socio – cognitivo.

Participantes

- 1 Observador de las actividades: Coordinador de territorio con formación en Psicología, cuyo rol se desarrolla bajo el marco de observación no participante.
- 1 Docente con formación en Pedagogía Infantil.
- 1 madre lactante participante del programa de Ámbito Familiar de la subdirección local de Engativá.
- 1 niña participante del programa.

Instrumentos

1. Protocolo para la Evaluación del Desarrollo Socio-Cognitivo en Niños y Niñas menores de 6 años: Tareas para niños(as) con 37 a 71 meses de edad.
2. Protocolo de observación de diario de campo.

Procedimiento

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Identificación de los participantes: Se llevó a cabo diálogo con la familia y docente participante, la disponibilidad e interés en hacer parte del estudio dando a conocer los objetivos del mismo. Esto se realizó por medio un primer encuentro en domicilio, con una duración de aproximadamente 1 hora.

2. Capacitación en aplicación de las tareas: El coordinador de territorio explicó al docente sobre la implementación. Esto fue efectuado bajo el contexto de una sesión de acompañamiento y monitoreo de las acciones pedagógicas de la docente, cuya duración fue de 45 minutos.
3. Acompañamiento por parte del coordinador a un segundo encuentro pedagógico en domicilio, con una duración de 90 minutos y en el cual se efectuaron las siguientes actividades, en su respectivo orden:
 - Explicación a madre/cuidador de la aplicación y desarrollo de cada una de las actividades.
 - Observación de la aplicación de las tareas por parte del docente.
 - Observación directa y registro de las acciones efectuadas.
 - Retroalimentación, por medio de preguntas exploratorias, a los participantes sobre la experiencia.
4. Elaboración diario de campo.
5. Análisis de resultados.

Resultados

Registro diario de campo

Tabla 3. Datos identificación de participantes

- 1 niña participante del programa: Edad 3 años y 1 mes, sin vinculación actual o previa a jardín infantil.
- 1 madre lactante participante del programa de Ámbito Familiar de la subdirección local de Engativá: Madre participante del programa con 35 años de edad, estudios sin concluir en lengua castellana. Actualmente se dedica al comercio independiente de ropa.
- 1 Docente con formación en Pedagogía Infantil: Maestra profesional, vinculada desde hace 3 años a la modalidad de Ámbito Familiar.

Protocolo Evaluación del desarrollo socio cognitivo en niñas(as) de los 37 a 71 meses

Tabla 4. Descripción Actividad 1 – Reconocimiento Funcional del Objeto

Conducta

Enviar cada figura al lugar correspondiente.

Materiales - Objetos en fomi

- Taller (martillo, alicate, destornillador, llave y serrucho)
- Granja/Casa (pato, oveja, marrano, gallina y conejo)
- Viaje (carro1, carro2, carro3, camión y barco)
- Colegio (#1, #2, #3, A y E)
- Cinco hojas en fomi como distractores

- Cinco sobres marcados: Taller, Granja, Casa, Viaje y Colegio
- Un sobre grande donde estarán los objetos en fomi.



Colegio



taller



Granja



Viaje



Distractores



Sobres con cada lugar

Aplicación

1. El docente/entrevistador se sienta frente al niño. Se colocan todas las figuras en fomi cerca al docente/entrevistador y se va pasando al niño/a una a una, preguntando al niño/a ¿qué figura es?. Es importante dar tiempo para pensar que figura es, si no recuerda se trate da explicación sobre una aproximación hacia cuál podría ser, sino recuerda, decir “está bien, pasemos a otra figura” (registrar respuesta) y preguntar nuevamente ¿Qué es?
2. Después de haber realizado la identificación de todas las figuras se pasa a la siguiente consigna: “Vamos a jugar, mira yo tengo 5 amigos que quieren 1) ir a su casa, 2) ir al

colegio, 3) ayudar en el taller, 4) estar en la granja y 5) ir de viaje”

A medida que se nombra cada lugar, se va pasando el respectivo sobre con el nombre de cada lugar) y lo que vamos a hacer es mirar cuál de todas estas cosas (es decir las figuras identificadas) le va a servir a cada niño en cada lugar.

3. Si es necesario, se recuerda nuevamente al niño/a qué nombre tiene cada bolsa o que pregunte Ej. ¿Cuál es la bolsa de taller?.
4. Al finalizar la tarea, se registra que objetos envió por cada bolsa.

Descripción: Desarrollo actividad sobre reconocimiento funcional del objeto

Poco a poco se fue enseñando cada una de las figuras propuestas en el protocolo formando un grupo de imágenes como estaba dispuesto en el protocolo; y al azar se seleccionó la imagen de la oveja. No obstante, la niña no logró articular palabra, y prefería estar en brazos de su madre. La misma situación se repitió con la imagen del carro y la gallina.

Frente a esto, la docente solicitó que la madre interviniera y apoyara a la niña en la actividad. Ella seleccionó la imagen de la gallina y por medio de onomatopeyas ayudó a la niña a identificar y verbalizar el nombre del animal seleccionado.

Posteriormente la docente indicó a la niña “vamos a jugar. ¿Quieres jugar conmigo?” A lo que ella respondió afirmativamente. En un primer momento se seleccionaron las imágenes de colegio, granja, viaje y taller. A medida que se progresaba en la realización de la actividad, se le decía a la niña “vamos a organizar estos dibujos, ¿me ayudas?” y se leía la palabra escrita en cada sobre.

Al solicitar a la niña, la organización de las fichas, se mostró confundida, por lo cual se describió una a una las imágenes expuestas ya que se le dificultaba clasificarlas. Ante esto, de manera espontánea la madre dio algunas indicaciones para que se asociaran cada una de las iconografías con acciones de la cotidianidad, sonido o características propias (en el caso de los animales y objetos para viaje). Esto permitió que la niña pudiera efectuar adecuadamente procesos de discriminación y posterior clasificación de las imágenes presentadas.

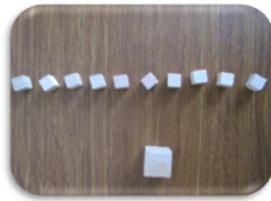
Tabla 5. Descripción Actividad 2 – Tarea del Número

Conducta

Establecer relaciones de equivalencia.

Materiales

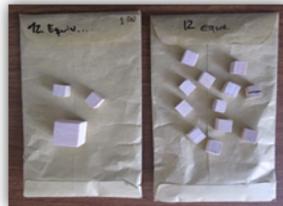
- Una hoja en blanco
- 1 lapicero
- 1 hoja impresa en letra arial 72 con los siguientes numerales: 12, 21 y 24
- Cubos de madera grandes y pequeños para la tarea de equivalencia.



Cubo grande (1) – cubos pequeños (10)



Números 12, 21 y 24 para lectura



Sobres con números 12, 21 y 24 con medidas convencional y no convencional

Aplicación

1. El docente/entrevistador se sienta frente al niño.
2. Antes de comenzar, se dice al niño/a: “Este es el juego de los cubos, ¡vamos a jugar, muy atento/a!”.
3. **Fase 1**
 - Se toma un cubo de 10 (grande) y 10 cubos de 1 (pequeños), diciendo al niño/a: “Este cubo (de mayor tamaño) vale diez (10) y estos (señalando los de menor tamaño) valen uno (1)”. Si es posible se cuenta con el niño/a, los cubos pequeños y se vuelve a preguntar: “¿Cuánto vale el cubo grande y cuántos pequeños teníamos?” y luego se dice al niño (a): “Un cubo de éstos es igual a 10 cubos de éstos. ¿Entiendes lo que te acabo de decir?”. Este procedimiento de inducción al material se repite todas las veces que sea necesario hasta que el niño/a lo comprenda.
 - Los sobres que se le presentarán a continuación serán 3 (cada uno tendrá escrito el

número 12, 21 y 24) estos sobres se duplican ya que un paquete tiene una colección convencional, por ejemplo: Para el número 12, habrá el cubo que vale 10 y dos pequeños que valen 1 (porque el grande vale 10 y los dos pequeños 1, sumándolos da un total de 12) y el otro paquete, una colección no convencional, por ejemplo: Habrá 12 cubos pequeños (configurada por un número mayor de unidades).

- Solicitar al niño (a) comparar las dos colecciones de igual valor (convencional y no convencional). Se le dice: “Ahora vamos a jugar con estos sobres (vaciar los sobres). Estos cubos (señalando colección izquierda - convencional) es igual, mayor o menor que esta de acá (colección no convencional). Se registra qué responde en la comparación de los 3 sobres (si igual, mayor o menor) y observar si su respuesta está asociada a tamaño o cantidad. Por ejemplo: El niño/a puede decir “Es mayor porque tiene un cubo grande y la otra no”.

4. Fase 2

- Entregar al niño/a una hoja en blanco y lapicero, escribiendo el nombre del niño/a en la hoja. Posteriormente se le dice: “Ahora te voy a dictar unos números ¡no importa como lo escribas; lo que escribas está bien! Vamos a escribir en la hoja el No. 12. Ahora escribe el No. 21 y por último el No. 24” Al final se registra qué número escribió para cada numeral.

5. Fase 3

- Presentar al niño/a la impresión de cada uno de los números (12, 21 y 24); pero antes se mezclan (contrabalanceo) y se le pasa uno por uno y, se le dice: “ ¡Lee este número

como tú quieras!” y se registra que número lee por cada numeral.

Descripción: Desarrollo actividad sobre tarea del número

Para dar inicio a la actividad se tomó como punto de partida el diálogo establecido en el protocolo: “Este es el juego de los cubos, debes estar muy atenta”. La niña en ese momento dirigió toda su atención al material que se le expuso poco a poco.

En un primer momento se compartió los números 12, 21 y 24 escritos en cartulinas diferentes, luego los cubos grandes, en donde se indicó: “Estos cubos son grandes y valen por 10”; la niña exploró el material. Luego se le mostraron los cubos pequeños y se refirió “Estos son los cubos pequeños y valen por uno”. Acto seguido se colocó uno junto al otro, para facilitar el reconocimiento de la diferencia de tamaños. La niña observó atenta los cubos y al solicitarle que tomara un cubo grande, ella cogió uno grande y otro pequeño.

Por lo anterior se le explicó la diferencia que existe en su tamaño, realizando una descripción comparativa de sus características, con el fin de aclarar los contrastes existentes. Posteriormente la mamá de la niña pidió que le enseñase cuál era el cubo grande, la niña nuevamente escogió un cubo pequeño. A lo cual la madre le solicitó a su hija que empuñara un cubo pequeño y otro grande en diferentes manos, como una estrategia para poder diferenciar los tamaños por la capacidad de cubrimiento del material con cada mano, diciendo: “Este cuadrito es grande, mira no lo alcanzas a tapar con tu mano y este es pequeño, pues queda escondido en tu manita” a continuación, se le solicitó: “Muéstrame el cubo grande” y la niña nuevamente escogió el cubo pequeño.

Al reconocer su dificultad, la mamá dice a la niña tomando un cubo grande: “Este es el papá de los cubos, porque es grande y estos son los hijitos (tomando cubos pequeños)”.

La mamá señaló la cartulina del número 12 y le pidió que colocará en la cartulina un “cubo papá”, a lo cual la niña de forma automática y sin titubear, toma uno de los cubos grandes y lo colocó sobre la cartulina señalada. Después le indicó que colocara “dos hijitos” y la niña toma un cubo de los pequeños. A lo cual, su mamá le dijo “Muy bien, pero necesitamos otro hijito” y la niña, tomó otro cubo pequeño y lo sitúo al lado de los primeros.

Para conformar el número 21, la madre invitó a ubicar “un papá cubo y una mamá cubo” sobre la cartulina de dicho número. A su petición la niña dejó en el lugar señalado dos cubos grandes, y de igual forma le dijo: “Ahora hace falta un hijito” y la niña tomó un cubo pequeño, dejándolo en la mitad de los dos primeros.

Tabla 6. Descripción Actividad 3 – Situación de Ubicación Espacial Geometría

<p>Conducta</p> <p>Buscar el objeto patrón a una orientación.</p> <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maqueta del mapa en fomi • Sticker del osito y balón • Figura de presentación de la maqueta • 6 mapas en diferentes orientaciones.

Maqueta



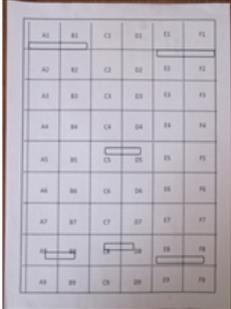
Stickers de oso y balón



Figura de presentación (F1)



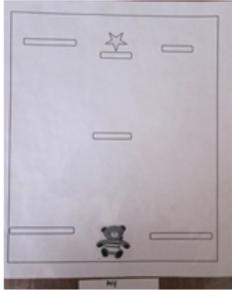
Hoja de cuadrantes para registro











Aplicación

1. Se le dice al niño/a “Este es el juego de Pepito, ¡mira aquí está su casa!” y se presenta la maqueta de forma vertical e inferior frente al niño/a, es decir el lado proximal será donde aparece el carro, la U acostada y el otro carro.
2. Indicar: “¡Aquí está el osito Pepe! (se muestra el sticker), pero está triste porque otros ositos quieren quitarle su balón. ¿Quieres ayudar a Pepe a esconder su balón?”. Se espera respuesta afirmativa del niño/a. Si para el niño/a no ha sido claro, se repite

nuevamente la consigna en forma concreta y clara.

3. Se da la instrucción: “Pepe dice que los escondamos aquí, para que los otros ositos no lo vayan a encontrar” y se ubica el sticker del oso delante de la U acostada de color azul.
4. Se dice al niño/a: “¡Imagínate que Pepe nos ha hecho unos mapas, así como el mapa de los tesoros y nos dice dónde tenemos que esconder su balón!” y posteriormente indicar: “Este es el primer mapa”(mostrar el mapa M1: maqueta y mapa deben coincidir en la misma dirección=idénticos). Luego: “Este es una foto idéntica de la casa de Pepe, mírala muy bien y verás! En todos los mapas va a aparecer esta estrella” (se le muestra en el mapa) y esta estrella es donde tenemos que esconder el balón, pero en la casa de Pepe, ayúdame a esconder su balón” (se le entrega el sticker del balón y se espera cualquier comportamiento del niño/a). Si el niño/a no comprende la instrucción, se repite nuevamente la consigna en forma concreta y clara. Si no hace nada que indique una comprensión de la relación entre el mapa y la maqueta, entonces se repite la consigna pero se le entrega la F1 – Figura presentación, y se repite el procedimiento anterior.
5. Se toma registro en la hoja con cuadrantes: Si ubica el balón entre celdas, se registran todas las celdas en las cuales existe el contacto y también, el tiempo y el resultado de búsqueda.
6. Decir: Ahora vamos a esconder el balón aquí donde aparece la estrella (se le muestra el mapa M2 - DL: maqueta y mapa deben coincidir en la misma dirección=idénticos), te recuerdo que es en la casa de Pepe” y se le entrega el sticker del balón. Se toma registro en la hoja con cuadrantes.
7. Instruir: “Ahora vamos a esconder el balón aquí donde aparece la estrella” y se muestra el mapa M3 - AR: maqueta y mapa deben coincidir en la misma dirección=idénticos y luego,

se le entrega sticker del balón. Se espera cualquier comportamiento del niño/a. Si no comprende la instrucción, se repite nuevamente la consigna en forma concreta y clara). Y se toma registro en la hoja con cuadrantes.

8. Indicar: “Imagínate que me dijeron que van a encontrar a Pepe, por eso lo vamos a cambiar de lugar, acá! (En la maqueta se ubica el sticker grande de oso entre el alicate y el martillo que están en el extremo superior) y quiere esconder su balón donde aparece la estrella (se le muestra el mapa M4 – SC: el mapa se entrega sobre la mesa en forma contraria a la maqueta=dirección opuesta). Ayúdame a esconder su balón”. Se toma registro en la hoja con cuadrantes.

Descripción: Desarrollo de la actividad sobre situación de ubicación espacial – geometría

Frente al planteamiento dado por el protocolo, la actividad propuesta para este ítem no se llevó a cabo, ya que las instrucciones de ejecución no fueron claras para el docente. En tanto que:

1. La ubicación de los objetos en la maqueta, en la última instrucción en el mapa aparecía un objeto, el cual no estaba con antelación y tampoco explica el objetivo del mismo.
2. Las instrucciones no son claras, dificultando su interpretación y posterior explicación a los participantes para réplicas del ejercicio.

Tabla 7. Descripción Actividad 4 - Agentes-Fairness**Acción a realizar**

Comportamiento distributivo en situaciones de desigualdad

Materiales

- Dos muñecas
- Dos cajas marcadas con los nombres de las muñecas “Juanita – Pepita”
- Dieciséis (16) stickers.



Cajas de Juanita y Pepita

Aplicación

1. En la caja de Juanita se colocan 3 stickers de caritas felices y en la caja de Pepita 2 stickers.
2. El entrevistador/docente se dirige diciendo:
3. **Fase 1**
 - Indicar: “A Juanita y Pepita, les encanta coleccionar stickers de caritas felices; tienen algunos en sus cajitas, pero hasta que no las abran no sabremos cuántas tiene cada una. Por eso vamos a darles algunos stickers de caritas felices para que ellas luego nos permitan abrir sus cajas” y se entrega 4 stickers. Luego decir: “Ahora debes repartir entre ellas como tú quieras los stickers de caritas felices, los vamos a

colocar sobre las cajas y con todo papel del sticker” y se registra cuántos stickers colocó para Juanita y Pepita.

4. Fase 2

- Decir: “Ahora, vamos a abrir las cajas de Pepita y Juanita para saber cuántos stickers tienen, ¡mira! Juanita tiene 3 stickers de caritas felices y Pepita tiene 2 stickers de caritas felices. Después de saber cuántos stickers tienen, repartamos entre ellas como tú quieras otros cuatro (4) stickers de caritas felices dentro de las cajas, para que tengan más en su colección. ¿Te parece?”. Posteriormente, observar y registrar cuántos stickers se reparten a Juanita y Pepita.

5. Fase 3

- Finalmente, se le dice al niño/a: “ Ya vamos a terminar y nos quedan estos 3 stickers de caritas felices. Ahora debes repartir entre ellas como tú quieras los últimos tres stickers de caritas felices dentro de las cajas. Posteriormente, observar y registrar cuántos stickers se reparten a Juanita y Pepita.

Descripción: Desarrollo de la actividad denominada Agentes-Fairness

Partiendo de las instrucciones dadas en el protocolo, se manifestó a la niña, si quería jugar con “Juanita y Pepita”, a lo que con un alto nivel de disposición manifestó una respuesta afirmativa.

Se le enseñó en un primer momento la muñeca de Juanita y luego la de Pepita, donde se le indicó: “Ella es Juanita y ella es Pepita, ellas son amigas y les gusta coleccionar caritas felices. En esta cartulina hay unos stickers juntos, pero no podemos saber cuántos tiene cada una”. La

niña mostró interés por conocer lo que estaba debajo de las cartulinas (tiene el nombre de cada uno de los personajes del juego). Cuando le fueron entregados los stickers, los observó y repartió equitativamente. Seguidamente se le mostró la cantidad de stickers que cada uno de los personajes tenía. Nuevamente, la niña motivada observó y atendió a la instrucción en la que se le hizo entrega de 4 stickers más, lo cuales nuevamente los reparte equitativamente.

Para finalizar se le entregaron 3 stickers adicionales, la niña los observó y mirando las cartulinas de cada una, decidió repartir las caritas así: “ 1 carita para Juanita y 2 para Pepita” y al realizar junto con ella el conteo final, se encontró que distribuyó equitativamente los stickers entre las dos muñecas.

Tabla 8. Descripción Actividad 5 – Situación Nosotros/Ellos

<p>Conducta</p> <p>Comportamiento distributivo con agentes cercanos y distantes</p> <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos bolsas o sobres marcados: Una marcada con “Papá y Mamá” y otro sin nombre. • Diez (10) stickers de caritas felices.
--



Aplicación

Indicar al niño/a: “Ahora vamos a realizar el último juego”. Este juego se llama el juego de las caritas. En este juego tú puedes enviar caritas a tu papá o mamá y caritas para otros niños” y *se ponen 10 stickers de caritas sobre la mesa*. Luego “ Aquí están las caritas. ¿Las quieres contar conmigo?” y se hace la *cuenta con el niño/a*.

1. Decir: “Estas caritas son tuyas. Puedes enviar las caritas que quieres para tu papá o mamá en este sobre” y se señala un sobre a la izquierda.
2. Posteriormente: “Este otro sobre es para un niño o niña de otra casa” y se señala un sobre a la derecha. El entrevistador/docente aclara: “No voy a escribir ningún nombre porque no sabemos quién es el niño o niña que lo va a recibir, pero puedes repartir los stickers como tú quieras
3. Una vez finalizada la entrega y el niño/a se haya retirado del salón, se revisa el contenido y se registra cuantos stickers entrego a los dos sobres.

Descripción: Desarrollo actividad sobre situación de nosotros - ellos

Para iniciar la actividad se enseñó los sobres solicitados en el protocolo respectivamente marcados, luego se entregó un sobre con 10 stickers de “carita feliz” indicando: “Estos stickers son tuyos y en este sobre los vamos a regalar a tu mamá, a tu papá y al niño de la otra casa”. Al ir mencionando cada personaje, se señalaba el sobre que correspondía a cada uno.

La niña sacó los stickers del sobre que se le entregaron, exploró y posteriormente se le recordó que debía regalarlas a su mamá, papá o al niño de la otra casa. Posteriormente, empezó a guardar una a una los stickers en cada uno de los sobres depositándolos de forma organizada en cada sobre. Al finalizar quedó un sticker en el suelo y se le preguntó: “¿A quién le vas a regalar esa última carita?” La niña miró los sobres y decidió dejarla en el sobre de su mamá.

Discusión

A partir de la aplicación del instrumento, se identificaron algunas categorías que podrían dar respuesta a los objetivos planteados enmarcados en el contexto de la experiencia de los diferentes participantes. Igualmente, en cada una de ellas se evidencian algunas sugerencias, para optimizar a futuro la réplica de la experiencia como parte de las acciones pedagógicas en domicilio, tanto por parte del docente como del cuidador.

Aplicación instrumento vs. experiencia del niño (a) participante

- **Material utilizado:** Si bien es llamativo y de fácil manipulación para el niño(a). Es importante rescatar el nivel de familiaridad con los instrumentos que previamente el niño(a) puedan tener, e igualmente con las formas de designación para su respectiva clasificación, como por ejemplo, el uso de palabras escritas.

Al respecto encontramos que en la actividad de reconocimiento funcional del objeto hay algunos elementos, que no fueron fácilmente reconocibles por la niña, ya que son ajenos a su contexto y cotidianeidad. Por ejemplo, la niña no tiene en su repertorio de aprendizaje contacto con objetos de “taller y herramientas”, tanto a nivel de designación lingüística como de reconocimiento de los objetos; por ende se dificultó su identificación y clasificación.

Igualmente, la forma de clasificación mediante sobres marcados con la agrupación, no es fácilmente reconocible porque el lenguaje escrito no es una competencia que a la fecha haya desarrollado, ya que no ha tenido acceso a educación formal en jardín.

Respecto a la actividad tarea del número, el material en sí mismo, es poco interesante para la niña, ya que no está asociado a elementos que le sean significativos para comprender las instrucciones de la actividad. No obstante, al recurrir a elementos cercanos y que representan una cercanía afectiva, la niña puede desarrollar más fácilmente la tarea. Es así como al plantearle que los cubos grandes, representan padre y madre, y los pequeños los hijos; la clasificación y diferenciación de tamaño y valor de los cubos, puede relacionarse con figuras afectivas y relaciones jerárquicas existentes entre las mismas.

También, según lo observado, se evidencia que la niña aún no está en capacidad para dar una respuesta apropiada para ejercicios de cantidad y equivalencia como lo plantean las instrucciones de aplicación del protocolo. En ese sentido, se considera que la actividad está dirigida a niños(as) escolarizados.

Esta connotación de emoción y afectividad, es más evidente en las pruebas agente fairness y nosotros-ellos. En la primera, el material facilitó el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la conformación de conjuntos iguales de cantidad, donde el conjunto Juanita y Pepita al finalizar obtenían la misma cantidad de stickers. Y en la segunda, se logró identificar que la parte afectiva representada en los vínculos familiares en la niña, inciden significativamente en el tipo de respuesta. De por sí acertadas, ya que la remonta a la relación con los cuidadores primarios en donde a través de una sencilla prueba, se denota la importancia de establecer relaciones cercanas a través de acciones de equidad.

Por último, se sugiere que los sobres con las palabras de colegio, granja, viaje y taller se le anexasen imágenes, las cuales ayudarán al niño(a) asociar con la palabra, para que así la clasificación desde un primer momento se realice con mayor autonomía.

- **Nivel de complejidad de las tareas:** Aunque el diseño de las tareas en sí mismo, es viable y accesible para su aplicación y logro de objetivos, están hechas para niños(as) que ya tienen un nivel de educación formal, lo que conlleva a que ya hay un aprestamiento en el desarrollo del lenguaje comprensivo - escrito, pensamiento lógico matemático (concepto de número y relaciones diferenciales). En el caso de la modalidad de Ámbito Familiar, hay que tener en cuenta que para los niños y niñas en atención, es la primera escuela a la cual ellos acceden por medio de un docente que diseña actividades pedagógicas que son llevadas al hogar; a partir de una previa lectura de realidad de las necesidades del desarrollo en el niño(a). Necesidades que muchas veces develan que independientemente de la edad, no siempre las habilidades del niño(a) estarán dentro de los estándares esperados del desarrollo infantil.

No obstante, como se ha mencionado, el nivel de complejidad de las tareas disminuye y/o genera mejores procesos de aprendizaje, cuando están relacionados de un modo u otro con figuras y contextos de alta representación afectiva.

- **Duración de las actividades:** La aplicación de todas las tareas tuvo una duración de 90 minutos. El tiempo diseñado para las acciones y la forma cómo estas son presentadas a la niña por parte del docente, fueron variadas y ágiles, de tal modo que se logró mantener un nivel de atención y concentración que superó las expectativas. Igualmente, el compromiso, constancia y finalización de cada de una las actividades estuvo marcada por el alto nivel de cercanía, participación y afectividad existente con el docente y cuidador.

Aplicación del instrumento vs. experiencia del cuidador

- **Actitud general frente a la actividad:** La madre, denotó una actitud receptiva y dispuesta para desarrollar cada una de las actividades propuestas, dado que identifica en ellas alternativas para potencializar habilidades en el desarrollo infantil en el diario vivir. Igualmente destacó, que la participación del cuidador en cada una de las tareas, forja acciones de co-responsabilidad, el vínculo afectivo y funciones protectoras en el cuidado parental.
- **Posibilidades de re - aplicación:** Al indagar por la posibilidad de repetir las acciones en el diario vivir, la cuidadora expresó tener la disposición para ello. No obstante, propone algunas modificaciones en tiempos de aplicación y secuencia de las actividades, ya que de lo contrario podría tornarse monótono tanto para el niño(a) como el cuidador, lo que dificultaría el logro de objetivos para lo cual fue diseñado inicialmente el instrumento.

Por lo anterior, propone que diariamente se trabaje con la niña una sola actividad y de manera rotativa. Igualmente, esta propuesta también se hace teniendo en cuenta que el tiempo de aplicación de la prueba cerca de 90 minutos, es difícil de mantener en la cotidianidad ya que requiere por parte de la niña niveles de atención y concentración, a los cuales no está habituada por su edad y condición de no encontrarse vinculada a un contexto de educación formal en el cual se manejan horarios, rutinas, normas y actividades educativas enmarcadas en tiempos y espacios específicos.

Por otra parte, destacó que las actividades en las que la niña no tuvo mayor destreza, promueve en el cuidador la necesidad de idear estrategias educativas que se adecúen a las capacidades de la niña que le ayuden a dar respuesta a las acciones. Esta incorporación de variaciones mínimas y creativas por parte del cuidador, denota que el las actividades están

diseñadas de tal modo que puedan ser modificables de acuerdo a las condiciones del desarrollo del niño(a) y por ende, tiene en cuenta la particularidad de los procesos en el desarrollo.

- **Material utilizado:** Teniendo en cuenta los hallazgos mencionados en el caso de la niña, se sugiere que la aplicación pueda realizarse con elementos conocidos u objetos del hogar, con los que se desarrollen actividades frecuentemente. Por ejemplo, la madre participante, sugirió que en la tarea del reconocimiento funcional del objeto, se trabaje con el conjunto de frutas puesto que está dentro del repertorio de la cotidianidad de la niña por hábitos alimenticios y en los cuales, el cuidador tiene un alto nivel de participación. En el caso, de la tarea del número, incluir personajes con una representación afectiva relevante, para que así se puedan generar más fácilmente respuestas en torno a la identificación de tamaños. Sin embargo, en sí la actividad para el reconocimiento de cantidades, no se ajusta a la situación actual de desarrollo de la niña en lo que refiere a la noción de número, y equivalencias matemáticas. Lo cual no sucede con las pruebas agente – Fairness y nosotros/ellos, pues es evidente que remite tanto a la niña como al cuidador a las relaciones parento-filiales y recrea lo positivo de los vínculos afectivos existentes.
- **Instrucciones de las actividades:** Frente a las instrucciones en el protocolo, se recomienda una mayor descripción, ya que su estructuración es muy concreta, lo que dificulta la participación efectiva del cuidador. Esto a la vez implica que se debe contar de antemano, con que éste cuente con habilidades de creatividad y recursividad (lo cual no es posible en todos los casos), para que el niño(a) comprenda y ejecute las acciones en caso de que éstas no sean de fácil comprensión o reconocimiento en una primera instancia; como sucedió en las 2 primeras tareas. En la primera, la madre usó onomatopeyas para la clasificación de los

objetos y en la segunda, la designación “un papá cubo y una mamá cubo” equivalen a un cubo grande y “dos hijitos” equivalen a cubos pequeños.

Aplicación del instrumento vs. labor docente

- **Actitud general frente a la actividad:** La docente, denotó una actitud positiva y abierta para ejecutar cada una de las tareas, dado que brinda un material de trabajo que coadyuva a la maestra en la planeación de los encuentros pedagógicos mensuales en domicilio, con actividades variadas y diferentes grados de complejidad. Igualmente, al involucrar al cuidador de manera activa en las acciones pedagógicas, el instrumento se convierte en una herramienta que es coherente y consecuente con las intencionalidades del proyecto de **Ámbito Familiar:** A. Acceso a procesos educativos en el hogar con personal calificado. B. Está dirigido a fomentar el desarrollo integral de los niños(as). C. Permite trabajar y reforzar con el cuidador el principio de co-responsabilidad en los procesos educativos. D. Las actividades aportan al afianzamiento del vínculo afectivo. E. Brinda herramientas en pro del cuidado y parentalidad positiva.
- **Material utilizado:** Los materiales son de fácil acceso y generan interés del niño o niña; pero se sugiere trabajar con elementos presentes en el hogar que permitan procesos de asociación y por otro lado variedad, por lo que ayuda a mantener procesos de atención, concentración y motivación. Por otra parte, se recomienda el uso de iconografías en los sobres, sobre todo en el caso de los niños(as) que no han iniciado procesos de lecto-escritura.

- **Nivel de complejidad de las tareas:** Se recomienda adecuar las tareas al contexto de la niña(o) participante; lo cual a su vez facilitaría la ejecución del encuentro pedagógico en domicilio por parte del docente. Pues como se mencionó en la tarea del número y reconocimiento funcional del objeto, los ejercicios están dirigidos a niños con algún grado de escolarización. Sin embargo, se rescata positivamente el hecho que fortalecen el desarrollo de habilidades del pensamiento analítico, crítico, propositivo y lógico-matemático.

En cuanto a las instrucciones dadas en el protocolo, éstas deben ser un poco más descriptivas, para así facilitar la planeación del docente y transmisión de instrucciones al cuidador para que las actividades sean replicadas.

- **Duración de las actividades:** Las actividades son variadas y cortas, facilitando el cumplimiento total de las mismas. Aún así, el tiempo de aplicación de todas las tareas, supera la duración de un encuentro pedagógico domiciliario, que acorde a con la línea técnica del proyecto de Ámbito Familiar, es de 1 hora y 3 veces a la semana. Por lo tanto, se sugiere distribuir las tareas propuestas dentro de tales parámetros.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas sobre hallazgos, sugerencias y algunas propuestas puntuales, que permitirían continuar trabajando en esta misma línea en el campo de la psicología educativa.

En esa línea se observó que el instrumento propuesto es un recurso valioso y pertinente que podría formar parte de la planeación de los encuentros pedagógicos en domicilio dentro de la modalidad de *Ámbito Familiar*, en tanto que:

Las tareas propuestas son un punto de apoyo importante para el docente, en lo que concierne a la planeación de 3 encuentros pedagógicos mensuales en domicilio para cada uno de los niños, niñas y familias asignadas en la medida en que las tareas son estructuradas y con objetivos definidos que aportan al desarrollo infantil integral y por otro, amplía el espectro de posibilidades de planeación de acciones pedagógicas.

Igualmente, éstas se convierten en herramientas útiles de preparación para el ingreso a jardín, ya que si en los primeros años se trabaja para educar en y desde el hogar, se potencian diferentes áreas del desarrollo infantil para así fortalecer las habilidades requeridas para la adquisición de conocimientos y prácticas educativas en contextos de educación formal.

Por otra parte, es un instrumento que bajo la guía inicial del docente y la participación receptiva del cuidador, permite hacer una aplicación ajustada a las particularidades del niño(a) y su familia, en cuanto a: Etapa de desarrollo infantil, contexto socio-educativo, temáticas y experiencias de aprendizaje. Así mismo, al estar sujeto a realizar las adecuaciones que el docente y el cuidador consideren pertinentes, se podría incluir como parte de los principios pedagógicos que rigen la modalidad: Lectura de realidad, encuentro humano y diálogo de saberes.

También es destacable que las tareas permiten y requieren de la involucración activa y afectuosa del cuidador, lo cual es coherente y consistente con favorecer procesos educativos bajo el pilar de la co-responsabilidad y la parentalidad positiva.

En cuanto a sugerencias, encontramos que:

Para la re-aplicación de las actividades, se incluya en el protocolo para el maestro y las familias, una breve descripción del por qué y para qué de cada actividad, y cuál es la importancia de la participación del cuidador en su ejecución. Esto podría incrementar niveles de comprensión y, por tanto, de compromiso y motivación para la práctica continua en pro del desarrollo de sus hijos(as).

Por otra parte, es pertinente que las tareas incluyan variaciones en los materiales/imágenes, preferiblemente que sean de fácil acceso y de uso cotidiano en el hogar para así ayudar en procesos de asociación y clasificación.

Con relación a la secuencia y cantidad de actividades a aplicar, es recomendable la aplicación de 1 o 2 actividades diarias por parte del cuidador, ya que la aplicación de todas las tareas en continuo tiene una duración que podría superar los 60 minutos. Tiempo en el cual difícilmente se logra mantener adecuados niveles de atención y concentración por parte del niño(a).

Finalmente, a futuro, se podría continuar trabajando con el instrumento dentro de la modalidad de *Ámbito Familiar* para hacer un reconocimiento a mayor escala del impacto de la modalidad en encuentros pedagógicos domiciliarios, en las familias, niños y niñas. Impacto en términos de cómo se potencia el desarrollo infantil y las prácticas del cuidado parental calificado.

Para ello, se propone un estudio piloto con casos específicos de la población atendida y diferentes rangos de edad, en uno de los nodos pedagógicos de las localidades en los que se encuentra implementada la modalidad. También, se podrían añadir otros insumos que podrían alimentar los resultados obtenidos con el protocolo como el uso de: 1. Construcción de Historias de Vida con los cuidadores para describir el proceso de cada niño(a) al momento de iniciar el proceso pedagógico, su desarrollo y avances. 2. Registros de encuentros pedagógicos desarrollados por las maestras en domicilio, en los cuales se encuentran las actividades efectuadas.

Referencias

Aboud, F. E. y A. K. Yousafzai. 2015. *Global Health and Development in Early Childhood*. Annual Review of Psychology 66 (enero): 433–57.

Anderson, V. 1998. *Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations*. Neuropsychological Rehabilitation 8(3): 319–49.

Anderson, L., Shinn, C., MS, Fullilove, M., Scrimshaw, S., PhD, Fielding, J., Jac Normand, J. Et al (2003). *The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review*. American Journal of Preventive Medicine, 24, 32 – 46

Attanasio, O. P., C. Fernández, E. Fitzsimons, S. M. Grantham-McGregor, C. Meghir y M. Rubio-Codina. 2014. *Using the Infrastructure of a Conditional Cash Transfer Program to Deliver a Scalable Integrated Early Child Development Program in Colombia: Cluster Randomized Controlled Trial*. BMJ 349: g6126.

Attanasio, O., S. Cattan, E. Fitzsimons, C. Meghir y M. Rubio-Codina. 2015. *Estimating the Production Function for Human Capital: Results from a Randomized Control Trial in Colombia*. Documento de trabajo del NBER No. 20965. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Berlinsky, S. y Schady, N. (Ed).(2015) *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano del Desarrollo.

Bonawitz, E.B., Ferranti, D., Saxe, R., Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Woodward, J. y Schulz, L.E. (2010). *Just do it? Investigating the gap between prediction and action in toddlers' causal inferences*. *Cognition*, 115, 104—117. doi: 10.1016/j.cognition.2009.12.001

Brown, A.L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. En F.E Weinert y H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A., y DeLoache, J. (1978). *Skills, plans and self-regulation*. En R. Siegler (Ed): *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlson, S. M. 2005. *Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children*. *Developmental Neuropsychology* 28(2): 595–616.

Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual: Del nacimiento a la edad Madura*. Barcelona: Paidós.

Casler, K. y Kelemen, D. (2005). *Young children's rapid learning about artifacts*. *Developmental Science*, 8, 472—480.

Casler, K. y Kelemen, D. (2007). *Reasoning about artifacts at 24 months: The developing teleofunctional stance*. *Cognition*, 103, 120-130. doi:10.1016/j.cognition.2006.02.006

Casler, K., Terziyan, T. y Greene, K. (2009). *Toddlers view artifact function normatively*. *Cognitive Development*, 24(3), 240-247

Cox, R.F. y Smitsman, A.W (2006). *Action planning in young children's tool use*. *Developmental Science*, 9 (6), 628—641. Defeyter, M.A & German, T.P. (2003). *Acquiring an*

understanding of design: evidence from children's insight problem solving. *Cognition*, 89 (2), 133-155

Chang, S. M., S. M. Grantham-McGregor, C. A. Powell, M. Vera-Hernández, F. López Boo, H. Baker-Henningham y S. P. Walker. 2015b. *Integrating a Parenting Intervention with Routine Primary Health Care: A Cluster Randomized Trial*. *Pediatrics* 136(2) (agosto): 272–80.

Chen, Y., Keen, R., Rosander, K., & von Hofsten, C. (2010). *Movement planning reflects skill level and age changes in toddlers*. *Child Development*, 81 (6), 1846-1858. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01514.x

Department of education (2010) *Evidence-based paper to inform Early Years Strategy*.

DeLoache, J., Miller, K. y Pierroutsakos, S. (1998). *Reasoning and problem solving*. In: W. Damon, D. Khun y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Cognition, Perception and language* (5ed., vol. II). (pp. 801-850). New York: Wiley y Sons.

Duncan, G. J., C. J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A. C. Huston, P. Klebanov, L. S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth y C. Japel. 2007. *School Readiness and Later Achievement*. *Developmental Psychology* 43(6) (noviembre): 1428–46.

Duncan, G. J. 2011. *The Importance of Kindergarten-Entry Academic Skills*. En E. Zigler, W. S. Gilliam y W. S. Barnett, eds., *The Pre-K Debates: Current Controversies and Issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences in the learning process*. Psicothema, 21, 76-82.

Flavell, J.H. y Wellman, H.M. (1977). *Metamemory*. En R.V. Kail y J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 3- 33). Hillsdale NJ: LEA.

Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. En W. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Flavell, J.H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor (nueva edición revisada).

Garton, A. (2004). *Exploring cognitive development: the child as problem solver*. Oxford, Blackwell.

Gertler, P., J. Heckman, R. Pinto, A. Zanolini, C. Vermeersch, S. Walker, S. M. Chang y S. Grantham-McGregor. 2014. *Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica*. Science 344(6187) (mayo): 998–1001.

Gelman, R. (1980). Cognitive Development: The Learning Brain. *Annual Review of Psychology*, 29, 297-332.

Graham, S. y Diesendruck, G. (2010). *Fifteen-month-old infants attend to shape over other perceptual properties in an induction task*. Cognitive Development, 25, 111—123

Grantham-McGregor, S. M., C. A. Powell, S. P. Walker y J. H. Himes. (1991). *Nutritional Supplementation, Psychosocial Stimulation, and Mental Development of Stunted Children: The Jamaican Study*. Lancet 338(8758) (julio): 1–5.

Grantham-McGregor, S. M., L. Fernald, R. Kagawa y S. Walker. (2014). *Effects of Integrated Child Development and Nutrition Interventions on Child Development and Nutritional Status*. Annals of the New York Academy of Sciences 1308 (enero): 11–32.

Graham, S. y Diesendruck, G. (2010). *Fifteen-month-old infants attend to shape over other perceptual properties in an induction task*. Cognitive Development, 25, 111—123

Greenough W., (2001)*The Impact of the Caregiving Environment on Young Children Development, Zero to Three*.

Guevara, M., y Puche-Navarro, R. (2009). *¿Se desarrolla y cambia la psicología del desarrollo hacia los sistemas dinámicos no lineales? Avances en Psicología latinoamericana, 27 (2), 327-342.*

Guevara, M., y Puche-Navarro, R. (2014). *Aspectos dinámicos de la planificación cognitiva en niños pequeños*. Manuscrito sometido a publicación.

Jurado, M. B. y M. Rosselli. 2007. *The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of Our Current Understanding*. Neuropsychology Review 17(3) (septiembre): 213–33.

Karmiloff-Smith, A., y Inhelder, B. (1974). *If you want to get ahead, get a theory*. Cognition, 3, 195-212.

Keen, R., Berthier, N., Sylvia, M.R., Butler, S., Prunty, P.K. y Baker, R. (2008). *Toddlers' use of cues in a search task*. Infant and Child Development, 17, 249—267.

Keen, R. (2011). *The development of problem solving in young children: A critical cognitive skill*. Annual Review of Psychology, 62, 1-21. doi:

10.1146/annurev.psych.031809.130730

Kloos, H. y Keen, R. (2005). *An exploration of toddlers' problems in a search task*. *Infancy*, 7, 7-34. doi: 10.1207/s15327078in0701_3

Kuhn, D. (2000). *Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective*. En P. Mitchell y K. J. Riggs (Eds.), *Children's Reasoning and the Mind* (pp. 301-326). Hove, UK: Psychology Press/Taylor & Francis.

Johnson, M. H. 1998. *The Neural Basis of Cognitive Development*. En D. Kuhn y R. S. Siegler, eds., *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. Quinta edición. Nueva York: John Wiley and Sons.

Klahr, D. (2000). *Exploring Science. The Cognition and Development of Discovery Processes*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Kuhn, D. y R. S. Siegler, eds. 1998. *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. Quinta edición. Nueva York: John Wiley and Sons.

López, S. (2007). *Procesos de cambio cognitivo en la resolución de problemas en niños de un año de edad*. Tesis Doctoral no Publicada. Universitat Rovira Virgili: Tarragona, España.

Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1969). *Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control*. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.

Moffitt, T. E., L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H. Harrington, R. Houts, R. Poulton, B. W. Roberts, S. Ross, M. R. Sears, W. M. Thomson y A. Caspi. 2011. *A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety*. *Proceedings of*

the National Academy of Sciences 108(7) (febrero): 2693–98.

Órnkloo, H. y von Hofsten, C. (2007). *Fitting objects into holes: on the development of spatial cognition skills*. *Developmental Psychology*, 43, 404-416. doi:10.1037/0012-1649.43.2.404

Provasi, J., Dubon, C.D., Bloch, H. (2001). Do 9 and 12 month-olds learn means-ends relation by observing? *Infant Behavior & Development*, 24,195—213.

Puche, R. y Cerchiaro, E. (2015) *¿Qué hay de nuevo en los estudios sobre solución de problemas en niños caminadores?* Balance y perspectivas. En *Psicología desde el Caribe*, Vol. 32, No. 1: Ene-Abr 2015

Ramírez, D.A., y Cardona, A.D. (2010). *Aprendizaje significativo a través de secuencias de planeación, ejecución y evaluación en el programa de psicología*. *International Journal of Psychological Research*, 3 (2), 86-92.

Rodríguez, L. (2009). *Emergencia de la generalización inductiva en infantes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Valle: Cali, Colombia.

Rosero, J. y H. Oosterbeek. 2011. *Tradeoffs between Different Early Childhood Interventions: Evidence from Ecuador*. Tinbergen Institute, Documento de discusión No. 11-102/3. Ámsterdam: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Ámsterdam y Tinbergen Institute

Ruffman, T., Rustin, C., Garnham, W., y Parkin, A. J. (2001). *Source monitoring and false memories in children: Relation to certainty and executive functioning*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 95-111.

Sáiz, M.C., y Román, J.M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE (7a edición, 2010).

Sáiz, M.C. (1995). *Adaptación y Validación de un Programa de Desarrollo Socio-Cognitivo en niños con Deprivación Socio-Ambiental*. Universidad de Valladolid [Microficha]. Tesis Doctoral [Dirigida por Dr. José María Román Sánchez]. Repositorio institucional de tesis doctorales de la UBU. Disponible on-line en: <http://hdl.handle.net/10259/139>. Extraído el 13 de Julio de 2011.

Sáiz, M.C., Carbonero, M.A., y Flores, V. (2010). *Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años*. *Psicothema*, 22 (4), 772-777.

Sáiz, M.C., Montero, E., Bol, A., Carbonero, M.A., y Román, J.M. (2011). *Metacognición y aprendizaje: Posibles líneas de intervención en Educación Superior*. En J.M Román, M.A. Carbonero, y J.D Valdivieso (Eds.), *Educación, Aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp.5513-5528). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.

Sáiz, M.C., Román, J.M., (2011). *Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años*. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19.

Secretaría Distrital de Integración Social (2015) *Versión ajustada modelo técnico ámbito Familiar* (en prensa).

Secretaría Distrital de Integración Social. *Proyecto 735: Desarrollo integral de la Primera Infancia* (en prensa)

Séguin, J. R. y P. D. Zelazo. 2005. *Executive Function in Early Physical Aggression*. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup y J. Archer, eds., *Developmental Origins of Aggression*. Nueva York: Guilford Press.

Shutts, K., Órnkloo, H., von Hofsten, C., Keen, R. y Spelke, E. (2009). *Young children's representations of spatial and functional relations between objects*. *Child Development*, 80 (6), 1612-1627. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01357.x

Shutts, K., Keen, R. y Spelke, E. (2006). *Object boundaries influence toddlers' performance in a search task*. *Developmental Science*, 9 (1), 97—107.

Siegler, R. S., y Svetina, M. (2006). *What leads children to adopt new strategies? A microgenetic/cross sectional study of class inclusion*. *Child Development*, 77, 997-1015.

Sobel, D. M. y Kirkham, N. Z. (2006). *Blickets and babies: The development of causal reasoning in toddlers and infants*. *Developmental Psychology*, 42, 1103—1115.

Sluzenski, J., Newcombe, N.S., y Ottinger, W. (2004). *Changes in reality monitoring and episodic memory in early childhood*. *Developmental Science*, 7. 225-245. Thompson, R. A. y H. A. Raikes. 2007. *The Social and Emotional Foundations of School Readiness*. En D. F. Perry, R. K. Kaufmann y J. Knitzer, eds., *Social and Emotional Health in Early Childhood: Building Bridges between Services and Systems*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Morata.

Walker, S. P., S. M. Chang, M. Vera-Hernández y S. Grantham-McGregor. 2011. *Early Childhood Stimulation Benefits Adult Competence and Reduces Violent Behavior*. *Pediatrics*

127(5) (mayo): 849–57.

Wellman, J.H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Welsh, M. C., S. L. Friedman y S. J. Spieker. 2006. *Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future*. En K. McCartney y D. Phillips, eds., *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.

Van der Stel, M., y Veenman, M.V.J. (2008). *Relation between intellectual ability and metacognitive skilfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains*. *Learning and individual differences*, 18, 128-134.

Veenman, M.V.J., y Elshout, J.J. (1999). *Changes in the relationship between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise*. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 509-523.

Apéndice A. Instrumento



Universidad de
La Sabana



Fundación
Santa Fe de Bogotá

Fundacióncorona



UNIÓN TEMPORAL

ALIANZA POR UN INICIO PAREJO DE LA VIDA

CARACTERIZACIÓN DE LAS CONDICIONES INDIVIDUALES Y FAMILIARES, LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE CUIDADO, LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN Y LAS REDES DE APOYO QUE FAVORECEN O LIMITAN EL CUIDADO DE LA SALUD PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 5 AÑOS EN LA REGIÓN SABANA CENTRO DE CUNDINAMARCA Y 5 MUNICIPIOS DE BOYACÁ – PROYECTO 1

PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS

(ARD 452)



Bogotá D.C., Octubre de 2013

Descripción

El protocolo para la evaluación del desarrollo socio cognitivo en niños y niñas de 0 a 6 años es un material de apoyo elaborado y pensado para evaluar a niños y niñas en el rango de edad de los 0 a 6 años de manera individual, con la participación directa del niño o niña a ser evaluado, de un adulto cuidador directo y el evaluador.

El instrumento ha sido diseñado para que pueda ser utilizado y aplicado por profesionales del área de la salud, educación, investigadores y entrevistadores previamente entrenados para la aplicación del presente protocolo. Está organizado para realizar la evaluación por rangos de edad de la siguiente manera:

1. 0-6 meses de edad
2. 7- 13 meses de edad
3. 14 – 20 meses de edad
4. 21- 27 meses de edad
5. 28 – 36 meses de edad
6. 37 - 71 meses de edad

A la vez cada Rango de edad evalúa las siguientes áreas:

0-6 meses de edad

- socialización
- lenguaje y lógica matemática
- manipulación
- postural

7 - 13 meses de edad

- socialización
- lenguaje y lógica matemática
- manipulación
- postural

14 – 20 meses de edad

- socialización
- lenguaje y lógica matemática
- manipulación
- postural

21- 27 meses de edad

- socialización
- lenguaje y lógica matemática
- manipulación
- postural

28 – 36 meses de edad

- socialización
- lenguaje y lógica matemática
- manipulación
- postural

37 a 71 meses de edad

- reconocimiento funcional del objeto

- tarea del número
- situación de ubicación espacial – geometría
- fairness
- situación de nosotros ellos

Con el fin de garantizar la mayor objetividad posible cada tarea se ha normalizado a partir de la adaptación de las conductas a evaluar con instrucciones claras, precisas y expresiones propias del contexto social Colombiano. Así mismo, se estandarizan los materiales a ser utilizados en la aplicación del presente protocolo, el procedimiento y la forma de registrar la información en la respectiva plantilla de respuesta. Las tareas se han detallado de tal modo que en el proceso de aplicación éstas sean estructuradas, minimizando el margen de improvisación de error o sesgo en la observación y toma de información.

Para la aplicación del presente protocolo es importante que las personas encargadas de esta actividad tengan un buen entrenamiento para tomar información a partir de entrevistas, observación y aplicación de las tareas de forma estructurada.

Así mismo, este protocolo es el resultado de la organización de los procedimientos utilizados en el marco del Proyecto Caracterización de las condiciones individuales y familiares, las prácticas cotidianas de cuidado, las formas de participación y las redes de apoyo que favorecen o limitan el cuidado de la salud para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años en la región Sabana Centro de Cundinamarca y 5 municipios de Boyacá.

Duración de la evaluación

El tiempo estimado de aplicación del protocolo para cada rango de edad oscila entre 45 y 90 minutos, dependiendo de la edad del niño o niña; de la capacidad del entrevistador de propiciar un ambiente cálido y empático para lograr la colaboración del niño o la niña a ser evaluado.

Procedimiento general de evaluación

Antes de iniciar la evaluación del niño o niña, se debe organizar el material, de tal modo que le permita llevar una secuencia lógica del procedimiento y evitar la distracción buscando los elementos, eventos que generan desperdicios de tiempo e influyen en la motivación, atención e interés del niño o niña a ser evaluado.

Para iniciar el proceso de evaluación es importante que el entrevistador se ubique con el niño o niña y su cuidador (mamá, papá, acudiente, cuidador) en un espacio agradable, que no presente distractores para el niño o niña como por ejemplo lugares donde hayan televisores, demasiados juguetes, ventanas con paso de mucha gente, etc.

Antes de empezar la evaluación estructurada hay que crear un ambiente agradable dejando un breve espacio de tiempo para realizar juego libre en el que preferiblemente participen la familia, el niño o niña y el entrevistador y tras jugar brevemente iniciar la evaluación estructurada por el área de socialización.

Para realizar la evaluación no es preciso mantener el orden estricto de la prueba, valorando la situación particular; sin embargo, se sugiere llevar el orden tal y como está escrito en el presente protocolo.